

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



TESIS DOCTORAL

**El impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional
del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y del
profesorado de educación infantil**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

David Gil Pareja

Directores

Teodoro Álvarez Angulo
Joaquín Díaz-Corralejo Conde

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



TESIS DOCTORAL

**El impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional
del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y del
profesorado de educación infantil**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

David Gil Pareja

Directores

Teodoro Álvarez Angulo
Joaquín Díaz-Corralejó Conde

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

TESIS DOCTORAL

**EL IMPACTO DE LA OBSERVACIÓN DE LA ACTUACIÓN
DOCENTE EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL
PROFESORADO DE LENGUAS Y LITERATURA DE
EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL**

David Gil Pareja

Directores:

Dr. Teodoro Álvarez Angulo

Dr. Joaquín Díaz-Corralejo Conde

Madrid, 2014

A mi padre, siempre tan presente

A mi mujer, con quien tengo la suerte de compartir la vida

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a una serie de personas e instituciones que han contribuido a la realización de este trabajo. En primer lugar, a mis directores de tesis, el Dr. Joaquín Díaz-Corralejo Conde y el Dr. Teodoro Álvarez Angulo, por sus palabras de apoyo y sus buenos consejos, y al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid, por haberme permitido realizar en él los estudios de Tercer Ciclo. A todos los profesores de los cursos de doctorado, por haberme encaminado hacia la realización de este trabajo. A Nicolás Garrote, por su tiempo y su interés en el desarrollo de mi trabajo. A la Dra. Soledad Guardia, por compartir conmigo sus años de experiencia. Al Dr. Juan Manuel Álvarez Méndez, por sus consejos en la elaboración del cuestionario de la tesis.

Agradezco asimismo a Pedro Cuesta Álvaro, del Servicio de Apoyo a la Docencia y la Investigación de la UCM, su ayuda en la interpretación de los datos de la investigación.

También quiero dar las gracias al Instituto Iberoamericano de Finlandia en Madrid, especialmente a su coordinadora, Eeva Sippola, por su disponibilidad y por compartir experiencias y puntos de vista.

Merecen una mención especial los colegios donde llevé a cabo el trabajo de investigación, sus directores, coordinadores y profesores, por su inestimable colaboración.

No quiero olvidar a mis compañeros y directivos de la compañía Amco Iberia por haberme dado la oportunidad de armonizar mi trabajo de investigación con mi desempeño laboral. A David Zapata, por haberme ayudado en el diseño de las gráficas. A Michael Huntley, por su colaboración en la traducción de algunos documentos. A Beatriz Armada, por sus valiosas aportaciones. A mis antiguos compañeros de Estados Unidos, donde empezó a surgir la idea de este trabajo, aunque yo entonces aún no lo sabía. A Pablo Moreno, quien me dio la oportunidad de cumplir el sueño de trabajar como docente.

En el ámbito familiar, agradezco a Mariza su comprensión, su confianza, su apoyo y sus palabras de aliento durante estos años.

RESUMEN

Esta tesis persigue dos objetivos principales: por un lado, avalar el uso de la observación de la actuación docente como herramienta de desarrollo profesional del profesorado de enseñanza y aprendizaje de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil; y, por otro, aportar rigor a la manera de aplicar esta acción formativa.

Para alcanzar ambos objetivos, la tesis se estructura en tres partes: una primera parte en la cual se examina el estado de la cuestión; una segunda parte en la que se expone el trabajo de campo realizado, y se analizan sus resultados; y una tercera parte en la que se aporta una serie de propuestas de mejora dirigidas a diversos programas de formación, en los cuales se emplea la observación de la actuación docente.

Dentro de la formación del profesorado, se hace una distinción especial entre la formación inicial y la formación permanente, debido a que sus características son diferentes y a que su relación con la observación docente es muy distinta. Respecto a este punto, la diferencia más acentuada consiste en que en la formación inicial la observación se utiliza con regularidad, mientras que en la formación continua su uso es escaso.

Esta tesis aborda ambos tipos de formación y considera que la observación de la actuación docente, realizada con rigor y con profesionalidad, aporta un valor relevante en el desarrollo profesional de los docentes de enseñanza y aprendizaje de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.

Palabras clave: observación, enseñanza y aprendizaje de lenguas y literatura, desarrollo profesional, formación inicial, formación permanente.

ABSTRACT

This thesis has two main objectives: firstly, to support the use of teaching observation as a tool for professional development for language and literature teachers at compulsory and infant education. Secondly to add value to implementation of this training activity.

To achieve both objectives, the thesis is divided into three parts: the first part examines the state of the question; in the second part the field work is presented and its results are analyzed; and the third part delivers several proposals for improvement for diverse training programs, where teaching observation is used.

Regarding teacher training, the thesis makes a pointed distinction between initial training and permanent training due to their different characteristics and especially because the relationship with teacher observation is very different in both cases. With regards to this point, the most marked difference is that, with initial training, teacher observation is regularly used, while it is much less common with permanent training.

This thesis deals with both types of teacher training and considers that teacher observation, conducted strictly and professionally brings unique value and important benefits to the professional development of language and literature teachers at compulsory and infant education.

Key words: observation, teaching and learning languages and literature, professional development, initial training, permanent training.

THE IMPACT OF OBSERVATION OF TEACHING PERFORMANCE ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS IN COMPULSORY EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

INTRODUCTION

Various international reports (e.g. PISA, EECL and PIRLS) place Spain in a position below the European average in relation to the level that students in compulsory education have in respect to language acquisition and learning.

This should provoke reflection on the work completed by agents involved in the process of language and literature education, as well as encourage studies to investigate how to enhance performance and invite a profusion of proposals that aid professional development.

This thesis analyses the impact that the observation of teaching performance has on some important factors in the professional development of teachers of language and literature in compulsory education and of early childhood education teachers.

The performance of any profession is based on multiple experiences and tools that allow individuals firstly to get started in the profession and further to develop different skills to maintain the best performance of their professional work. In the specific case of teachers, these experiences and training tools are varied and each individual walks their career path supported by various training programmes and especially by their daily experience. This paper aims to rigorously expose, with results that support its use, an additional tool that contributes to the professional training of teachers; the observation of teaching performance.

SUMMARY

The thesis is divided into three parts: the first part, which exposes and analyses the concept of observation of teaching performance and in which special emphasis is placed on its use as a tool for professional development; the second part, in which the experimental framework that has been used for research is defined; and the third part in which a number of proposals for improving different training programmes for

language and literature teachers are posed. The study culminates with a chapter of final conclusions of the work and the potentials generated by this thesis for future applications and research.

Since its first implementation, early in the second half of the twentieth century, to the present day, the use of the teaching performance observation tool has undergone many changes, both in the focus of the observation and in the objectives sought through the observation. Out of the three main objectives of the observation (research, evaluation and training) this work addresses the aspects of how this tool can contribute to teacher training in greater depth. In this sense, its implementation as part of the initial teacher training and its contribution to continuing education is analysed, as it is considered that although its use in Spain is mainly focused on the initial training of future teachers, it can also have a positive impact on experienced teachers.

The first part of the paper analyses the notion of observation of teaching performance and the elements that are associated with it: its background and historical trajectory in the field of education are set forth; its implications in the professional development of teachers are discussed; a series of training proposals in which this tool is used are analysed; certain factors of influence in teaching performance, which are related to the use of observation are studied; a number of considerations relevant to make optimal use of the observation of teaching performance are introduced - the mentor figure, the object of observation, observation forms, peer observation, the feedback session and aspects that influence the classroom observation process; and finally, some initiatives of teaching performance observation are outlined, which are provided by organisations engaged in school counselling.

The second part of the thesis presents the field work performed. The goal of the research is to measure the impact of the observation of teaching performance on various relevant aspects of the professional development of language and literature teachers in compulsory education and early childhood education teachers. The elements analysed were as follows: first, the influence of observation on the emotional factor of teachers; secondly, the impact of observation on the perception that teachers have of their own performance in the classroom, on the efforts made to develop professionally, on the progress of their own professional development, on the teaching profession and on the observation process of teaching performance.

To perform this study, a sample of 118 language and literature teachers in compulsory education and early childhood education teachers who teach in different schools in various regions of Spain, specifically Madrid, The Balearic Islands and Galicia, was used. Teachers participated in the study anonymously and voluntarily.

The research results show the positive impact of observation on the different variables analysed. Its influence is striking, even in cases in which a feedback session is not subsequently performed with the observed teacher.

Among the variables that are affected most deeply, the emotional factor stands out.

Once the different elements of the observation of teaching performance (first part) are analysed and its benefits as a tool for professional development of teachers (second part) are confirmed, the thesis concludes with a series of proposals to improve training programmes for language and literature teachers (third part). These recommendations are intended to systematise and optimise the use of teaching performance observation as a key element in both the initial and ongoing training of teachers.

CONCLUSIONS

In the process of continuous pursuit of improvements in teaching quality, the professional development of the teacher, as an agent relevant to the teaching and learning process, is a fundamental aspect in which improvement and innovation are key to achieving the desired quality objectives. The ultimate goal of this thesis is to contribute to this process of continuous improvement.

The results of the field work and the experience analysed in the theoretical framework support the positive impact, both in the initial and ongoing training of language and literature teachers in compulsory education and early childhood education teachers. In Spain, the process of classroom observation as part of the training path for prospective teachers is implemented with varying rigor in training programmes. However, classroom observation virtually disappears when the teacher begins work, which suggests that either classroom observation is not a good tool for teacher training (this thesis demonstrates that this is not the case) or that teachers, once they begin teaching, do not require training to perform optimally, which is equally

untrue. Naturally, a third alternative is that, although it is understood that the observation process for practicing teachers would lead to a higher quality of education, it is not carried out for various reasons (attitudes of resistance to innovation, economic reasons, structural reasons etc.).

In this time of great innovation in all fields including, of course, education, the inclusion of a new professional development process such as the observation of teaching performance, can generate different reactions. An understandable reaction to any innovation is scepticism and resistance to the implementation of the processes that affect us, before knowing if the results are favourable. This thesis aims to offer these favourable results and provide a set of guidelines to optimise their use.

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Resumen	7
Abstract	9
Introducción	25
PARTE I: MARCO TEÓRICO	35
LA OBSERVACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE	35
1.1. Antecedentes	41
1.2. Historia de la observación de la actuación docente	48
1.3. Clasificación de la observación de la actuación docente	53
1.4. La observación de la actuación docente como método de investigación	56
1.5. La observación en el proceso de evaluación educativa	61
1.5.1. Objetivos del proceso de evaluación	68
1.5.2. La autoevaluación	71
1.5.3. La observación de la actuación docente en la evaluación del profesorado	75
1.6. La observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado	80
1.6.1. La observación como proceso de desarrollo de competencias	83
1.6.2. La observación en la formación inicial	90
1.6.2.1. El profesor al comienzo de su carrera profesional	91
1.6.2.2. El aprendizaje observacional	95
1.6.2.3. Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas	100
1.6.2.4. El empleo de los circuitos cerrados de televisión	102
1.6.2.5. Máster para profesores de ELE ¹ de la UIMP ² y el Instituto Cervantes	104
1.6.2.5.1. Análisis del programa formativo	110
1.6.2.6. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria	113
1.6.2.6.1. Características generales y características específicas de varios programas	113
1.6.2.6.2. Análisis de los programas formativos	119

¹ Español como Lengua Extranjera.

² Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

1.6.2.7. Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria	126
1.6.2.7.1. Características generales	126
1.6.2.7.2. Análisis del programa formativo	129
1.6.3. La observación en la formación continua	130
1.6.3.1. Etapas del desarrollo profesional del docente	130
1.6.3.2. Portafolio Reflexivo del Profesor	132
1.6.3.3. Proyecto de formación continua basada en la observación	141
1.6.3.3.1. Análisis del programa formativo	141
1.6.4. La figura del mentor en el proceso de formación del profesorado	142
1.6.4.1. Consideraciones generales del <i>mentoring</i>	145
1.6.4.2. Modalidades de mentoría docente	146
1.6.4.3. Las competencias del mentor	148
1.6.4.4. Actividades del proceso de <i>mentoring</i>	154
1.6.4.5. La formación de los mentores y tutores	157
1.6.4.6. <i>Coaching</i> educativo	160
1.6.5. Factores de influencia en el desarrollo profesional del profesorado	163
1.6.5.1. La reflexión	163
1.6.5.2. El trabajo en equipo	165
1.6.5.3. El factor emocional	172
1.6.5.4. La desmotivación	177
1.6.5.5. La percepción del proceso de observación	179
1.7. El objeto de observación	181
1.8. Fichas de observación de la actuación docente	185
1.8.1. Ficha general de observación	195
1.8.2. El habla del docente	196
1.8.3. El tratamiento de los errores durante la clase	199
1.8.4. La comunicación no verbal: la proxémica	203
1.9. La observación entre iguales	205

1.10. La sesión de retroalimentación	209
1.10.1. La sesión de retroalimentación grupal	213
1.11. Aspectos relevantes para una buena observación	217
1.11.1. Perturbadores psicológicos para una buena observación	217
1.11.1.1. Variables relacionadas con la formación de impresiones	219
1.11.1.1.1. El orden de presentación de la información	219
1.11.1.1.2. El efecto halo	220
1.11.1.2. Pautas para atenuar los efectos de los perturbadores psicológicos	221
1.11.2. Otras variables relevantes en el proceso de observación	222
1.12. La observación de la actuación docente en organizaciones de asesoría escolar	227
1.13. Conclusiones	230
 PARTE II: TRABAJO DE CAMPO	 235
2.1. Problema de la investigación	235
2.2. Objetivos	239
2.2.1. Objetivos generales	239
2.2.2. Objetivos específicos	239
2.3. Preguntas que se plantea la investigación	241
2.4. Hipótesis de la investigación	242
2.5. Muestra de la investigación	243
2.6. Desarrollo de la investigación	250
2.7. Organización de los datos extraídos	257
2.8. Análisis de los datos extraídos	295
2.9. Conclusión	304
 PARTE III: PROPUESTAS DE MEJORA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA	 307
3.1. Formación inicial para docentes de educación obligatoria y de educación infantil	308
3.1.1. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria	308

3.1.2. Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria	310
3.2. Formación continua para docentes de enseñanza de lenguas y literatura de educación no reglada	330
CONCLUSIONES GENERALES	333
PROSPECTIVA	337
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	339
ANEXOS	375

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Categorías de un esquema de observación (Valcárcel y Verdú, 1995).	375
Anexo 2: Cuestionario de reflexión sobre las habilidades de planificación extraído del Master de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.	377
Anexo 3: Cuestionario de reflexión sobre las habilidades de gestión del aula extraído del Master de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.	378
Anexo 4: Cuestionario de reflexión sobre el dominio de los conocimientos sobre la lengua y la cultura extraído del Master de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.	380
Anexo 5: Ficha de aspectos de gestión de aula para la autoobservación de la actuación docente extraído del Master de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.	381
Anexo 6: Ficha de autoevaluación extraída del Master de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.	382
Anexo 7: Cuestionario de evaluación de la actuación docente a través de preguntas a sus alumnos -preguntas cerradas- (Amat, 1998).	383
Anexo 8: Cuestionario de evaluación de la actuación docente a través de preguntas a sus alumnos -preguntas abiertas- (Amat, 1998).	385
Anexo 9: Cuestionario sobre la satisfacción de los alumnos de educación secundaria (ESO y Bachillerato) del colegio Ursulinas de Vitoria.	386
Anexo 10: Ficha de observación de la sesión de retroalimentación extraída del Master de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.	387
Anexo 11: Valoración del cumplimiento profesional básico. Universidad P. Comillas.	390
Anexo 12: Ficha de evaluación final de nivel de adquisición de competencias. Universidad P. Comillas.	391

Anexo 13: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro. Realidad socioeconómica del centro. Universidad de Salamanca.	393
Anexo 14: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro. Documentación educativa del centro. Universidad de Salamanca.	394
Anexo 15: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro. Organización y funcionamiento del centro. Universidad de Salamanca.	395
Anexo 16: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro. Funcionamiento del Departamento de Orientación. Universidad de Salamanca.	396
Anexo 17: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro. Funcionamiento del Departamento de Coordinación didáctica. Universidad de Salamanca.	397
Anexo 18: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro. Práctica docente. Universidad de Salamanca.	398
Anexo 19: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro. Habilidades para la gestión de la docencia. Universidad de Salamanca.	399
Anexo 20: Documento para la evaluación de la actitud y aptitud del alumno en el Prácticum de observación. Universidad de Salamanca.	400
Anexo 21: Documento para la evaluación de la actitud y aptitud del alumno en el Prácticum de intervención. Universidad de Salamanca.	402
Anexo 22: Ficha para la evaluación del Prácticum por el alumno. Universidad de Salamanca.	403
Anexo 23: Ficha de evaluación de las prácticas. Universidad de Sevilla.	406
Anexo 24: Guión de actividades del estudiante I. Primer periodo de prácticas en la Universidad Complutense de Madrid.	408
Anexo 25: Guión de actividades del estudiante I. Segundo periodo de prácticas en la Universidad Complutense de Madrid.	409
Anexo 26: Aspectos para evaluar por el Mentor de prácticas (1er y 2º periodo de prácticas; 2º y 3er curso). Universidad Complutense de Madrid.	410

Anexo 27: Aspectos para evaluar por el Mentor de prácticas (3er periodo de prácticas; 4º curso). Universidad Complutense de Madrid.	411
Anexo 28: Cuestionario para investigar la percepción de los profesores sobre la herramienta de la observación de la actuación docente (Moreno, A., 2012).	413
Anexo 29: Ficha de observación general de una Observación de Práctica docente (Dr. Joaquín Díaz-Corralejo Conde).	417
Anexo 30: Ficha de observación general extraída de la página web de Gómez, G.	420
Anexo 31: Ficha de observación general extraída del Colegio San Felipe Neri.	422
Anexo 32: Ficha de observación general de la conducta del profesor y de los alumnos (Nieto J.M., 1994).	425
Anexo 33: Cuestionario para la tesis.	432

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Resultados del ítem 5.	260
Gráfica 2: Resultados del ítem 7.	260
Gráfica 3: Resultados del ítem 12.	261
Gráfica 4: Resultados del ítem 14.	261
Gráfica 5: Resultados del ítem 20.	262
Gráfica 6: Resultados del ítem 30.	262
Gráfica 7: Resultados del ítem 39.	263
Gráfica 8: Resultados del ítem 46.	263
Gráfica 9: Resultados del ítem 48.	264
Gráfica 10: Resultados del ítem 16.	265
Gráfica 11: Resultados del ítem 18.	265
Gráfica 12: Resultados del ítem 9.	266
Gráfica 13: Resultados del ítem 11.	266
Gráfica 14: Resultados del ítem 26.	267
Gráfica 15: Resultados del ítem 45.	267
Gráfica 16: Resultados del ítem 13.	268
Gráfica 17: Resultados del ítem 22.	268
Gráfica 18: Resultados del ítem 29.	269
Gráfica 19: Resultados del ítem 36.	269
Gráfica 20: Resultados del ítem 3.	270
Gráfica 21: Resultados del ítem 28.	270

Gráfica 22: Resultados del ítem 37.	271
Gráfica 23: Resultados del ítem 27.	271
Gráfica 24: Resultados del ítem 34.	272
Gráfica 25: Resultados del ítem 4.	273
Gráfica 26: Resultados del ítem 19.	273
Gráfica 27: Resultados del ítem 44.	274
Gráfica 28: Resultados del ítem 2.	275
Gráfica 29: Resultados del ítem 8.	275
Gráfica 30: Resultados del ítem 10.	276
Gráfica 31: Resultados del ítem 17.	276
Gráfica 32: Resultados del ítem 24.	277
Gráfica 33: Resultados del ítem 31.	277
Gráfica 34: Resultados del ítem 33.	278
Gráfica 35: Resultados del ítem 40.	278
Gráfica 36: Resultados del ítem 49.	279
Gráfica 37: Resultados del ítem 43.	279
Gráfica 38: Resultados del ítem 6.	280
Gráfica 39: Resultados del ítem 25.	280
Gráfica 40: Resultados del ítem 38.	281
Gráfica 41: Resultados del ítem 32.	281
Gráfica 42: Resultados del ítem 42.	282
Gráfica 43: Resultados del ítem 35.	282
Gráfica 44: Resultados del ítem 21.	283

Gráfica 45: Resultados del ítem 23.	284
Gráfica 46: Resultados del ítem 41.	284
Gráfica 47: Resultados del ítem 1.	285
Gráfica 48: Resultados del ítem 47.	285
Gráfica 49: Resultados del ítem 50.	286
Gráfica 50: Resultados del ítem 15.	286
Gráfica 51: Distribución de la percepción de la observación en el desarrollo profesional.	287
Gráfica 52: Distribución del factor 1: percepción del grado de autoconocimiento del docente en su labor profesional.	288
Gráfica 53: Distribución del factor 2: percepción de la profesión docente como un trabajo en equipo.	288
Gráfica 54: Distribución del factor 3: percepción del grado de responsabilidad del docente en su labor como educador.	289
Gráfica 55: Distribución del factor 4: sentimiento de seguridad en el desempeño de su labor como docente.	289
Gráfica 56: Distribución del factor 5: percepción del propio desarrollo profesional.	290
Gráfica 57: Distribución del factor 6: motivación por su desarrollo profesional.	290
Gráfica 58: Factores del desarrollo profesional y percepción de la observación docente como herramienta de desarrollo profesional en el grupo muestral 1.	291
Gráfica 59: Factores del desarrollo profesional y percepción de la observación docente como herramienta de desarrollo profesional en el grupo muestral 2.	292
Gráfica 60: Factores del desarrollo profesional y percepción de la observación docente como herramienta de desarrollo profesional en el grupo muestral 3.	293
Gráfica 61: Comparativa de los tres grupos muestrales en relación a los factores del desarrollo profesional y la percepción de la observación docente.	294

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Relación entre sujeto, objeto y objetivo de la observación (González Blasco, M., Gil-Toresano, M., Tornero, Y. y Verdía E., 2009).	53
Tabla 2: Clasificación de evaluación de la educación (Nieto, J.M, 1994).	64
Tabla 3: Procesos del aprendizaje observacional (Bandura, A., 1986).	98
Tabla 4: Descriptores referidos al profesor de lenguas en formación (EPOSTL, 2007).	102
Tabla 5: Comparativa de programas formativos que utilizan la observación de la actuación docente.	125
Tabla 6: Distribución de créditos del Prácticum del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria.	126
Tabla 7: Esquema de la estructura del PRP (2007).	134
Tabla 8: Calendario de las observaciones y de los profesores participantes, de un proyecto de formación continua de profesores de ELE basada en la observación de la actuación docente (Vañó, T. 2004).	137
Tabla 9: Plantilla para el plan de la lección de un proyecto de formación continua de profesores de ELE basada en la observación de la actuación docente (Vañó, T. 2004).	138
Tabla 10: Ficha de observación de un proyecto de formación continua de profesores de ELE basada en la observación de la actuación docente (Vañó, T. 2004).	139
Tabla 11: Plantilla del observador para la preparación de la sesión de retroalimentación de un proyecto de formación continua de profesores de ELE basada en la observación de la actuación docente (Vañó, T., 2004).	140
Tabla 12: Plantilla del observado para la preparación de la sesión de retroalimentación de un proyecto de formación continua de profesores de ELE basada en la observación de la actuación docente (Vañó, T., 2004).	140
Tabla 13: Papeles del tutor del programa del Master en enseñanza de ELE del Instituto Cervantes y la UIMP.	144
Tabla 14: Perfil de competencias del mentor (Cohen, 1998, extraído de Vélaz, C., 2009).	151

Tabla 15: Ciclo resolución de problemas en una organización educativa cooperativa (Huberman, 1995, extraído de Gather, T.M., 2004).	170
Tabla 16: Tipología de las relaciones profesionales y sus incidencias sobre las culturas profesionales y el cambio (Gather, T.M., 2004).	172
Tabla 17: Focos de atención de la observación de la actuación docente: el alumno, el profesor y los materiales (Verdía, E., 2004).	182
Tabla 18: Focos de atención de la observación de la actuación docente: el aprendizaje, la sesión de clase y la gestión del aula (Verdía, E., 2004).	183
Tabla 19: Categorías del análisis de interacción FIAC (<i>Flanders Interaction Analysis Categories</i>) (Flanders, 1970).	186
Tabla 20: Sistema de observación de la interacción en clases de lenguas extranjeras (Rothfarb, S. H., 1970).	189
Tabla 21: Clasificación de fichas de observación de la actuación docente (Verdía, E., 2009).	194
Tabla 22: Ficha de observación de la secuencia de actividades (Richards y Lockhart, 1998).	196
Tabla 23: Modelo de observación de clase referida a los agrupamientos (Richards y Lockhart, 1998).	196
Tabla 24: Ficha de observación: El habla del profesor de lenguas extranjeras (Verdía, E., 2009).	197
Tabla 25: Ficha de observación de las diferentes tipos de pregunta que usa el profesor (Richard, J., 2005).	198
Tabla 26: Ficha de observación: La corrección de errores (Verdía, E., 2009).	200
Tabla 27: Ficha de observación: El lenguaje no verbal del profesor: la proxémica (Verdía, E., 2009).	204
Tabla 28: Los cinco saberes de la observación (Martínez Gila, P., 2007).	224
Tabla 29: Líneas de acción de la empresa Activa-t.	227
Tabla 30: Distribución de la variable sexo dentro de la muestra.	245

Tabla 31: Distribución de la variable nacionalidad dentro de la muestra.	245
Tabla 32: Distribución de la variable años de experiencia dentro de la muestra.	246
Tabla 33: Distribución de la variable nivel de enseñanza dentro de la muestra.	246
Tabla 34: Distribución de la variable tipo de centro dentro de la muestra.	247
Tabla 35: Distribución de la variable observado o no dentro de la muestra.	247
Tabla 36: Distribución de la variable recibieron <i>feedback</i> después de la observación dentro de la muestra.	247
Tabla 37: Distribución de la variable edad dentro de la muestra.	248
Tabla 38: Distribución de los ítems en función de los factores a los que afecta.	258
Tabla 39: Ficha de observación de la competencia lingüística diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.	315
Tabla 40: Ficha de observación de la competencia pedagógica 1 (descripción del aula) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.	317
Tabla 41: Ficha de observación de la competencia pedagógica 2 (descripción de actividades) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.	318
Tabla 42: Ficha de observación de la competencia pedagógica 3 (gestión del tiempo y gestión de la estructura de la sesión) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.	320
Tabla 43: Ficha de observación de la competencia pedagógica 4 (observación de alumnos) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.	321
Tabla 44: Ficha de observación de la competencia pedagógica 5 (tratamiento de los errores) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.	322

Tabla 45: Ficha de observación de la competencia pedagógica 6 (tratamiento de los aciertos) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.	323
Tabla 46: Ficha de observación de la competencia pedagógica 7 (descripción de los movimientos del profesor) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.	327
Tabla 47: Ficha de observación de la competencia pedagógica 8 (descripción general) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.	328

Introducción

Esta investigación analiza el impacto que la observación de la actuación docente tiene en algunos factores importantes del desarrollo profesional de los docentes de lenguas y literatura de la educación obligatoria y de los docentes de educación infantil.

El desempeño de cualquier profesión se apoya en múltiples experiencias y herramientas que le permiten, primero iniciarse en la profesión y más adelante desarrollar diferentes competencias para mantener un mejor desempeño de su labor profesional. En el caso particular de los profesores, estas experiencias y herramientas de formación son muy variadas y cada individuo recorre su camino profesional apoyado en diferentes programas formativos y sobre todo en su experiencia diaria. El presente trabajo pretende exponer de manera rigurosa, y con resultados que avalan su utilización, una herramienta más que contribuya a la formación profesional de los profesores, como es la observación de la actuación docente.

La tesis se estructura en tres partes: una primera parte, en la cual se expone y se analiza el concepto de observación de la actuación de los docentes y en la que se hace especial énfasis en su uso como herramienta de desarrollo profesional; una segunda parte, en la que se define el marco experimental que se ha seguido en la investigación; y, una tercera parte en la cual se plantea una serie de propuestas de mejora de diferentes programas de formación de docentes de enseñanza de lenguas y literatura.

La tesis culmina con un capítulo de conclusiones finales del trabajo y las perspectivas que esta tesis abre para futuras aplicaciones e investigaciones.

La PRIMERA PARTE se divide en trece capítulos, cuyo contenido es el siguiente:

En el primer capítulo se definen los antecedentes del uso de la observación de la actuación docente en el contexto educativo. En él se expone la técnica de la observación conductual, el uso que ha tenido en el campo de la psicología como instrumento de evaluación de habilidades sociales y su aplicación en el campo de la educación mediante los programas de microenseñanza y minicursos.

En el siguiente capítulo se hace un recorrido por la historia que ha tenido el uso de esta técnica en el campo de la educación, desde la primera mitad del s. XX cuando se estableció su práctica con la intención de comprobar cuáles eran los métodos de enseñanza más eficaces, hasta llegar a las últimas tendencias de los trabajos de investigación.

El tercer capítulo analiza el proceso de observación, en función de diferentes clasificaciones elaboradas, teniendo en cuenta distintas variables como: el sujeto que realiza la observación, el objeto de observación, o el objetivo con el que se realiza la observación.

En el cuarto capítulo se expone, de manera breve, la utilización de la observación de la actuación docente como metodología de investigación. La razón por la cual no se profundiza en este capítulo consiste en que se considera que el uso de esta herramienta está más consolidado y formalizado en el campo de la investigación que en otras áreas, como son la evaluación y, sobre todo, la formación del profesorado, área en torno a la cual se desarrolla la tesis. Sin embargo, pese a no profundizar en la observación como metodología de investigación, sí se adelanta el concepto de investigación en acción *-action research-*, que será tratado más ampliamente en el capítulo 1.6, y que es un concepto puente entre la investigación educativa y la formación del profesorado, así como los requisitos de la observación como método de investigación científica, o las ventajas y las limitaciones de su uso en la investigación educativa.

Para tratar otra de las áreas de influencia de la observación docente, en el capítulo quinto, se realiza un acercamiento a la evaluación de los centros escolares. Al igual que ocurría en el capítulo precedente, al no tratarse del objeto principal de esta investigación, no se profundiza en todos los elementos del proceso de evaluación, sino que se hace un breve recorrido de su uso como acicate para la búsqueda continua de la calidad de la enseñanza, y, para terminar el capítulo, se postula que la observación de la actuación docente es una herramienta útil para apoyar este proceso. Se introduce también el concepto de autoevaluación, relacionado íntimamente con los de autoobservación, reflexión en el aula e investigación en acción, tratado a partir del modelo de autoevaluación de la *European Foundation Quality Management* (EFQM).

Para completar el análisis de los tres focos de influencia de la observación de la actuación docente -investigación, evaluación y formación-, en el capítulo sexto, se reflexiona sobre su influencia y su uso como herramienta de formación del profesorado. Éste es el tema principal de la tesis y se desarrolla ampliamente. Este capítulo se divide a su vez en cinco apartados en los que se analiza, desde diferentes puntos de vista, las aportaciones de la observación de la actuación docente en la formación del profesorado. En los tres primeros apartados se analiza el proceso de observación como instrumento de formación del profesorado de lenguas y literatura de Educación Obligatoria y de Educación Infantil, bien sea como formación inicial, o bien, como formación continua. Como parte de este análisis, se realiza una exposición del Prácticum de diferentes programas de formación inicial del profesorado de enseñanza de lenguas y literatura, tres de ellos dirigidos a los docentes de educación obligatoria (Grado en Maestro de Educación Infantil, Grado en Maestro de Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria) y un cuarto destinado a profesores de ELE (Máster para profesores de ELE de la UIMP y el Instituto Cervantes) en el cual se hace un especial trabajo de sistematización del uso de la observación de la actuación docente como herramienta de formación. Para completar este análisis, se describe un programa de formación permanente de profesores de lenguas y literatura, basado en la observación de la práctica docente. En el apartado cuarto se analiza una figura importante para la implantación de un sistema de observación que tiene como objeto la formación de profesores. Esta figura es el mentor. En el apartado quinto se analizan cinco factores relevantes para el desarrollo profesional del profesorado sobre los que se desarrollará la parte experimental. Estos factores son: la reflexión en la labor docente, el trabajo en equipo en los centros escolares, la influencia del factor emocional en el desempeño de la profesión docente, la desmotivación como freno al desarrollo del docente, y la percepción que los profesores tienen de la observación de la actuación docente como herramienta de formación del profesorado.

En el capítulo séptimo se analizan los diferentes objetos de observación dentro de un contexto de aula, así como la importancia de definirlos con anterioridad a la realización de la observación.

Una vez que el objeto de la observación está determinado, este proceso puede apoyarse y guiarse por documentos denominados fichas de observación. En el capítulo

octavo, se hace un recorrido por las fichas que han tenido una mayor repercusión histórica; se expone un modelo de clasificación de estos documentos, se analiza la propuesta de la ficha general de observación, mediante la cual el observador presta atención a la totalidad de los acontecimientos acaecidos en el aula, y, como contrapunto a esta tipología, por último, se describe y se analiza una serie de fichas de observación que focalizan su atención en aspectos concretos de la actuación del docente: el habla del docente, el tratamiento de los errores por parte del docente, y la comunicación no verbal del docente. Este capítulo se complementa con las fichas de observación que figuran en el anexo.

En los capítulos noveno, décimo y undécimo, se analizan tres aspectos de vital importancia para realizar un proceso óptimo de observación con fines formativos. En el primero de ellos, se analizan las conclusiones del estudio realizado por Al-Habsi, H., en 2004, sobre la observación entre iguales. En el segundo, se analiza un elemento complementario del proceso de observación con fines formativos, como es la sesión de retroalimentación. Por último, en el capítulo undécimo, se analizan algunos aspectos perturbadores que pueden influir de manera negativa en la realización de una observación objetiva del desarrollo de las clases.

El análisis sobre el estado de la cuestión finaliza en el capítulo duodécimo, en el cual se exponen diferentes propuestas de organizaciones de asesoría escolar, actuales e innovadoras, que están empleando la observación en el aula, como parte de su metodología, para ofrecer un asesoramiento en la mejora de la calidad de la enseñanza de diferentes centros educativos.

Como cierre de esta primera parte, en el capítulo decimotercero, se presentan las conclusiones derivadas de la investigación realizada en los capítulos precedentes y que conforman el marco teórico de la tesis.

En la SEGUNDA PARTE, se desarrolla el trabajo de campo de la tesis, así como el análisis de los datos extraídos y sus conclusiones.

La muestra empleada en la investigación fueron 118 docentes de lenguas y literatura de la enseñanza obligatoria y docentes de educación infantil distribuidos en 12 colegios de Galicia, Madrid e Islas Baleares. Dicha muestra se divide en tres grupos, en función de su relación con el proceso de observación de la actuación

docente: un primer grupo de profesores que nunca fueron observados mientras desempeñaban su labor docente; un segundo grupo de profesores a los que se les observó en el desempeño de su labor pero a los que después de dicha observación no le siguió una sesión de retroalimentación; y un tercer grupo de profesores a los que se les observó en su práctica docente y después de esta observación le siguió una sesión de retroalimentación.

En el capítulo de organización de datos se observan las gráficas con los resultados de cada uno de los grupos relativos a las diferentes preguntas planteadas en el cuestionario. En este capítulo, se realiza una reflexión sobre la influencia de la observación y la retroalimentación en diferentes factores de interés para el desarrollo profesional de los profesores. Ciertamente, los resultados de esta investigación no pueden ser concluyentes debido a las limitaciones propias de este estudio: en primer lugar, el tamaño de la muestra utilizada (118 profesores); y, en segundo lugar, el desconocimiento, por mi parte, de cómo se desarrollaron los diferentes procesos de observación que se hicieron a los profesores y de cómo se manejaron las diferentes variables que intervienen en este proceso (duración de la observación, objetivos de la observación, características del observador, etc.). No obstante, pese a estas limitaciones, los resultados avalan el uso de la observación de la actuación docente como herramienta de formación del profesorado, incluso con independencia de la manera en la que se ha realizado, y plantean la posibilidad de nuevos trabajos mediante los que se investiguen diferentes aspectos de esta herramienta, con el deseo de que su uso sea cada vez más habitual y se haga de una manera más sistemática y eficaz.

En la TERCERA PARTE, se aporta una serie de reflexiones y de propuestas de mejora para programas de formación inicial dirigidos a profesores de lenguas y literatura de Educación Secundaria (apartado 3.1.1.), para programas de formación inicial dirigidos a profesores de lenguas y literatura de Educación Primaria y de Educación Infantil (apartado 3.1.2.), y para programas de formación continua de docentes de lenguas y literatura de educación no reglada (apartado 3.2.). Todos estos programas han sido descritos y analizados previamente en el capítulo 1.6.

El trabajo culmina con las conclusiones finales y con unas sugerencias de prospectiva de la tesis que permitan abrir nuevos campos de investigación y aplicación de la observación de la actuación docente.

En el apartado de anexos, se recoge una serie de fichas de observación, que dan una muestra de los diferentes enfoques, objetos de observación y propósitos de la realización de la observación. Entre estos documentos figuran fichas de observación y de evaluación utilizadas en diferentes programas de formación del profesorado realizados por distintas entidades y dirigidos a diferentes niveles. En relación a la enseñanza obligatoria y a la educación infantil: fichas de observación para las prácticas del grado en Maestro de Educación Infantil y del grado en Maestro de Educación Primaria, fichas de observación y de evaluación que guían las prácticas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de diferentes Universidades españolas, y fichas de observación propuestas por otros centros educativos españoles. En relación a la enseñanza no obligatoria, se incluyen fichas de observación en un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera.

En el anexo también se incluyen otros tipos de documentos, entre ellos un cuestionario que actualmente está sirviendo como herramienta de investigación para analizar la percepción que los profesores tienen de la observación de la actuación docente y una ficha de observación de la realización de la sesión de *feedback* posterior a la observación de la actuación docente.

En el proceso de búsqueda continua de la mejora de la calidad de la enseñanza, el desarrollo profesional del profesor, como agente relevante del proceso de enseñanza y aprendizaje, es un aspecto fundamental en el que seguir mejorando e innovando para conseguir los objetivos de calidad deseados. El objetivo último de este trabajo es contribuir a este proceso de superación continua.

El Consejo y la Comisión Europea (2012), en su informe basado en la evaluación de los avances realizados después de tres años de ejecución del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), propone nuevas prioridades de trabajo para el periodo 2012-2014 destinadas a movilizar a la educación y a la formación para que contribuyan a conseguir los objetivos acordados en la Estrategia Europa 2020.

Dentro de los puntos prioritarios para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación en 2012-2014, se encuentra el objetivo estratégico de la mejora de la calidad y la eficiencia de la educación y la formación. En este punto, se hace referencia al objetivo de desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares, en los siguientes términos:

Mejorar las competencias del personal docente, como factor determinante de los resultados, poner el acento en la calidad de los profesores, atrayendo y seleccionando a los mejores candidatos para la enseñanza, y mejorar el desarrollo profesional continuo, aumentando las competencias de los profesores y reforzando la dirección de los centros escolares (Consejo Europeo, 2012: 17).

En la misma línea, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) concede un papel relevante al desarrollo profesional de los docentes para alcanzar los objetivos propuestos en las metas educativas del 2021 (OEI, 2010). Este punto lo concreta en la meta general octava que se centra en fortalecer la profesión docente mediante dos metas específicas; que son las siguientes:

- Meta específica 20: Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.

- Meta específica 21: Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

Por otro lado, al referirse esta tesis a la didáctica de las lenguas y la literatura, recogemos las cinco recomendaciones realizada por el Consejo de Europa (1996) en materia de lenguas vivas (Guillén Díaz, C., 1999); a saber:

- Promover el plurilingüismo y potenciar un cierto nivel de competencia comunicativa en varias lenguas.

- Diversificar las lenguas propuestas, redefinir los objetivos y los modos de evaluación adaptándolos a cada lengua.

- Facilitar el aprendizaje precoz de las lenguas.

- Favorecer la concepción, elaboración y difusión de metodologías, modalidades de enseñanza y materiales pedagógicos que faciliten el aprendizaje de las lenguas.

- Tomar medidas para que la formación de profesores de lenguas responda a las expectativas.

El Consejo Europeo (2009), también hace una referencia concreta, dentro de los objetivos que plantea, respecto a la adquisición de lenguas extranjeras; lo hace en los siguientes términos:

Punto de referencia sobre lenguas extranjeras: dada la importancia del aprendizaje de dos lenguas extranjeras desde una edad temprana, subrayada en varias ocasiones por el Consejo Europeo, la propuesta que la Comisión ha remitido al Consejo a finales de 2012 sobre un punto de referencia para el indicador lingüístico tiene una doble vertiente. Por un lado, que el 50% de los jóvenes de 15 años puedan manejarse como usuarios independientes (al menos nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en la primera lengua extranjera, y, por otro, que el 75% de los alumnos de Educación Secundaria de primera etapa estén matriculados en una segunda lengua extranjera (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013: 9).

Por otro lado, en el marco estratégico ET 2020 se ha establecido como uno de los objetivos de la Unión Europea, que para el año 2020 al menos el 95% de los niños entre cuatro años y la edad de comienzo de la Educación Primaria deberían disfrutar de los beneficios de la Educación Infantil.

En este sentido, el objetivo de escolarización en España para el año 2010, fue conseguir una escolarización plena del alumnado de tres a cinco años. En el curso 2010-2011, España se encontraba entre los países de la UE que presentan las tasas de escolarización más elevadas a los tres años de edad, con un 97,6% (Ministerio de Educación, 2013).

La Organización de Estados Iberoamericanos (2010), también se propone como meta para 2021 el aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo. Concreta este punto en dos metas específicas; a saber:

- Meta específica 6: Aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años.

- Meta específica 7: Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.

Ambos contextos (el europeo y el iberoamericano) son completamente diferentes, por lo que el nivel de consecución de estos objetivos, está adaptado a cada una de las dos realidades. No obstante, es interesante señalar que comparten la misma conciencia sobre la importancia que tiene la educación infantil en el desarrollo educativo dentro de una sociedad.

La presente tesis aborda el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura, en el marco de la educación obligatoria, en la que se añade también la educación infantil. Por lo tanto, y después de haber expuesto brevemente algunas de las líneas de trabajo en plena vigencia, podemos afirmar la actualidad de esta tesis dentro de los objetivos estratégicos educativos.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

LA OBSERVACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE

El procedimiento de recolección de datos más antiguo y más básico es la observación, y ésta se puede dividir en casual o metódica, en función de la manera de realizarla (Bunge, M. y Ardila, R., 1988a). El interés de este trabajo radica en el análisis de la observación desde una perspectiva metódica, por lo que las referencias a este término siempre implicarán que la observación se lleva a cabo de una manera sistemática. Por otro lado, el proceso de observación que nos interesa analizar es el que se produce en el entorno educativo, por lo que no se tratará la observación en otros contextos.

Derivada de estas dos consideraciones, exponemos la definición de Croll sobre la observación en la actuación docente (1995: 7): “es un método de investigación que utiliza procedimientos de observación muy estructurados aplicados por observadores formados en la materia, con objeto de recoger datos sobre modelos de comportamiento e interacción de clase”.

En su definición, se reflejan tres puntos importantes que se analizan a lo largo del trabajo: la observación de la actuación docente es un procedimiento muy estructurado; está realizado por observadores formados en esta labor; y tiene como objetivo la recogida de datos.

Otra definición en esta misma línea la realiza Feu, S. (2013: 2): “es un proceso intencional elaborado y estructurado previa y sistemáticamente, cuya función es recoger información significativa para el observador sobre un objeto o persona tomada en consideración”.

En esta definición se añade otro concepto importante en el proceso de observación, como es el objeto de observación, que se analizará en el capítulo 1.7.

Por otro lado, la observación en el contexto educativo también ha sido empleada en los procesos de evaluación y, como consecuencia de ello, han surgido definiciones relacionadas con este uso, por ejemplo: “La observación es una técnica muy adecuada para obtener información acerca de los alumnos y de los profesores respecto a sus comportamientos habituales o no, relaciones, actividades, discusiones, decisiones, participaciones, reacciones” (Tapia Moreno, J.F., 2011: 1).

Respecto al uso de la observación como instrumento de evaluación, Sáez Nieto, J. M^a. y Clemente, L. (2005: 18), realizan la siguiente afirmación:

Todo proceso de evaluación requiere instrumentos y técnicas destinados a obtener la información que se precisa. Dichos instrumentos y técnicas son, por tanto, herramientas al servicio de la propia evaluación, y su elección ha de estar siempre supeditada a la modalidad de evaluación elegida.

Al igual que ocurre en esta situación, en la que la observación es un instrumento para la realización de un proceso posterior como es la evaluación, también consideramos en esta tesis que la observación es un instrumento o una herramienta para la ejecución de otro proceso posterior como es la formación; en el caso concreto de este trabajo, la formación inicial y la formación continua del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. Es más, estos dos procesos (evaluación y formación) convergen en el concepto evaluación formativa, en el cual la evaluación tiene como objetivo la formación del sujeto evaluado.

Por lo tanto, en el contexto en el cual se enmarca esta tesis, se considera la observación de la actuación del profesor como un instrumento al servicio de la formación de los docentes.

Cuando la observación es empleada con un objetivo formativo, ésta pasa a través de los tres procesos mencionados en los párrafos anteriores, que se desarrollan con detenimiento a lo largo del trabajo: en primer lugar, la observación como método de recogida de información; posteriormente, la información recogida es evaluada de acuerdo a unos criterios específicos; y, por último, para alcanzar el objetivo formativo de la observación, esa información recogida y posteriormente evaluada, se maneja, de una manera adecuada, con el objetivo de conseguir el desarrollo profesional del docente observado. Este último estadio dentro del proceso, y que le hace diferente a

las observaciones realizadas con fines no formativos, se denomina retroalimentación y se tratará en detalle en el capítulo 1.10.

Con el fin de analizar a lo largo de esta tesis las diferentes variables que influyen en los procesos de observación aplicados en un contexto educativo, con fines formativos y que pretende causar un impacto positivo en el desarrollo profesional de los docentes, se expone a continuación una serie de factores de influencia identificados por diversos autores.

Sánchez, A. (2009: 3) define el proceso de observación con la siguiente fórmula matemática:

$$O = P + I + CP - S$$

$$\text{Observación} = \text{Percepción} + \text{Interpretación} + \text{Conocimientos previos} - \text{Sesgos}$$

Para ejecutar un correcto proceso de observación es imprescindible ser consciente de la influencia que el observador tiene en este proceso. Sánchez, A. (2009) identifica estas variables psicológicas (percepción, interpretación, conocimientos previos y sesgos) que tendrán que ser encauzadas correctamente para minimizar la subjetividad en la observación. Estas variables se abordan en el capítulo 1.11.1.

Otras variables básicas en todo proceso de observación, que se analizan a lo largo de los diferentes capítulos de este trabajo, son las identificadas por Richards y Lockhart (1998) en forma de recomendaciones para realizar una observación profesional:

A) Hay que saber lo que se quiere observar (el qué); es decir, tener un objeto y un foco de atención.

B) Hay que saber qué instrumento o herramienta de observación se va a usar (el cómo); es decir, recurrir a unos procedimientos e instrumentos específicos para realizar la observación.

C) Hay que actuar como observador (el cómo hacer); es decir, definir el papel del observador dentro del aula y concretar su entrenamiento como observador.

El valor de la observación aumenta cuando el observador sabe lo que debe observar. Un observador que finalice su observación con una conclusión

excesivamente genérica del tipo de “ha sido una clase muy buena”, no ayuda al observado a mejorar. Si se pretende que la observación sea productiva, se debe pedir al observador que recopile información concreta sobre uno o varios aspectos para proporcionar una información útil al observado. Con un objetivo claro, un foco de atención definido y un instrumento de observación adecuado, el observador va a tener una guía para identificar, seleccionar, reconocer, enfocar y diseccionar los fenómenos, y así mejorar su capacidad de observación (Verdía, 2009).

Otra variable relevante en este proceso, que no figura en las identificadas por Richards y Lockhart (1998), es el para qué se realiza la observación, cuál es el objetivo que se persigue de realizar dicha observación de aula. Conforme a este aspecto, se pueden identificar cuatro objetivos básicos (Murphy, J. M., 1992):

1) Realizar una evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de determinar los puntos débiles del docente, lo que repercutirá en una enseñanza más efectiva y de mayor calidad. El método más habitual de realizarlo consiste en que un profesor experimentado observe la actuación docente de un profesor inexperto o que se encuentre en prácticas.

2) Un segundo tipo consiste en aprender el oficio por medio de la observación (aprendizaje observacional). Los casos habituales son las observaciones que realizan los futuros profesores como parte de sus prácticas en los centros escolares.

3) Un tercer objetivo sería el de aprender a observar, ya sea la propia labor del docente (autoobservación) o la de alguno de sus compañeros (observación entre iguales). Para ello hay que entrenarse en la recogida de datos de las clases, su análisis y su interpretación.

4) El último objetivo es el de observar la propia actuación en el aula, para analizarla y ser consciente del propio desarrollo profesional. Con esta práctica, se analizan las influencias que tienen nuestras creencias en el desempeño de la labor docente.

Estos cuatro objetivos de la observación están enmarcados en un objetivo general, que es la formación de los docentes, pero existen otros objetivos de esta práctica, como son: la investigación o la evaluación. Se expone una clasificación más detallada en el capítulo 1.3.

En función del objetivo específico que se persiga con la observación, es conveniente utilizar uno de los dos enfoques principales existentes: el enfoque

cualitativo y el enfoque cuantitativo (Day, R., 1990). El enfoque cualitativo proporciona abundantes datos descriptivos sobre lo que está ocurriendo en una clase y, por lo tanto, resulta óptimo si se pretende tener una imagen general del proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de focalizar la atención en aspectos concretos. Por otro lado, el enfoque cuantitativo se caracteriza por tener una mayor estructuración y por servirse de fichas o de formularios que analizan aspectos concretos del aula, lo que hace que se profundice en determinados aspectos pero que no se pueda observar todo lo que sucede durante la sesión, e impida tener una imagen general de lo sucedido en el aula. El enfoque cualitativo requiere una mayor preparación del observador que el enfoque cuantitativo (Lasagabaster, 2001).

Pese a la relevante información que proporciona cualquiera de los dos enfoques de la observación de aula, conviene tener en cuenta también que existe una serie de informaciones de gran importancia para el desarrollo de la clase, que no es posible recoger con esta práctica, como son los pensamientos, las creencias, el conocimiento y los sentimientos, tanto del docente observado, como de los alumnos. Este hecho confirma el valor que representa la sesión de retroalimentación, como proceso complementario a la observación, y que se analizará en el capítulo 1.10.

Para concluir esta introducción a la observación de la actuación docente en el aula, y antes de exponer su recorrido histórico, se reproducen las reflexiones de Gómez, G. (2009: 1) sobre su experiencia de observación de clases:

La experiencia fue muy buena. Además, como ya había observado varias clases antes de ésta, noté que me resultaba mucho más fácil estar pendiente de la clase e ir tomando mis anotaciones al mismo tiempo para luego tener un informe fiel de lo sucedido en el aula. Mi atención se centraba por completo en la actuación de la profesora, su forma de desarrollar la actividad que me había presentado en la entrevista y en la respuesta de los alumnos, su motivación, su implicación y su trabajo de expresión escrita colaborativa. Grabé el audio de toda la actividad para poder volver a ella en el momento de análisis, aunque la transcripción de las sesiones está siendo realmente dura. A la profesora se la entiende muy bien porque habla de forma clara y con un tono de voz alto, pero transcribir lo que los alumnos dicen es casi imposible. En cualquier caso, tampoco creo que esto vaya a ser un grave problema puesto que en mi trabajo me centro en el análisis de creencias de la profesora.

Las observaciones realizadas por Gómez, G. (2009) tuvieron las siguientes características:

- Duración de la observación: 4 clases de 50 minutos (el tiempo que dura la actividad).

- Actividad observada: Actividad de expresión escrita enmarcada en una clase de español como lengua extranjera, cuyo objetivo consiste en la creación de un texto argumentativo, mediante trabajo colaborativo, atendiendo a las fases de la composición del texto y de la corrección entre iguales.

- Objetivos de la observación:

1. Contrastar la visión de la actividad ofrecida por la profesora en una entrevista personal previa, con la puesta en práctica (observar si se corresponden los objetivos teóricos con la realización práctica, fundamentalmente).

2. Observar de qué forma se desarrolla la actividad, qué aspectos de la misma enfatiza, etc.

3. Observar la respuesta de los alumnos ante la actividad y su implicación en ella.

4. Contrastar la percepción del observador con la percepción del docente.

1.1. Antecedentes

Se analizan, en primer lugar, algunas consideraciones generales y los antecedentes de la observación de la actuación docente. Esta herramienta parte de lo que en psicología se conoce como observación conductual, que es una técnica de evaluación de habilidades sociales.

La observación conductual es una forma de evaluar determinadas conductas que se producen en situaciones reales, o en situaciones ficticias como el *role-playing*. Dentro de la observación en situaciones reales, existen dos tipologías: la observación natural y la autoobservación; y dentro de la observación en situaciones ficticias también existen dos grupos: las pruebas estructuradas de interacción breve y las pruebas semiestructuradas de interacción extensa (Gil, F. y García, M., 1993).

En la observación natural, los sujetos son observados mientras interactúan con otros sujetos en contextos naturales; el observador observa su comportamiento, lo registra y valora tanto sus consecuencias como su adecuación al contexto concreto. Para esta labor, puede emplear registros formalizados, o bien registros elaborados específicamente para la ocasión.

En la autoobservación, son los propios sujetos los que observan su comportamiento en situaciones reales y lo registran para poder evaluarlo posteriormente. La información que se obtiene de esta manera, no sólo se refiere a aspectos conductuales, sino que también abarca aspectos no accesibles a observadores externos (pensamientos y sentimientos asociados a determinadas circunstancias). Al igual que con un observador externo, se pueden utilizar registros que recojan la información relativa a la conducta pero también a los pensamientos, a los sentimientos, al impacto que causa en sus interlocutores, etc.

En las pruebas estructuradas de interacción breve, los sujetos no actúan en la situación real, sino que ésta se presenta mediante un discurso, a través de una voz en *off*, o en vivo, y, seguidamente, se presenta un interlocutor, que sirve como estímulo, y ante el cual el sujeto dará la respuesta. Un ejemplo de este tipo de pruebas es el *Role – play Test of Interpersonal Competence* (RPTIC), que evalúa la competencia interpersonal de trabajadores sociales en situaciones relevantes de su profesión; está compuesto por 6 situaciones-estímulo que tienen diferentes opciones de respuesta; las

respuestas que se dan son grabadas y después analizadas en función de 10 habilidades sociales verbales: identificar sentimientos, expresar sentimientos, expresar opinión, ser persistente, dar aclaraciones, pedir aclaraciones, realizar críticas, mantener una relación afectiva apropiada, y expresarse con un volumen y una fluidez adecuados.

En las pruebas semiestructuradas de interacción extensa, el desarrollo de las conductas es completo y tiene sentido por sí mismo. Las situaciones planteadas simulan situaciones reales, y se llevan a cabo entre el sujeto que se evalúa y otra/s persona/s. Normalmente se emplea la técnica del *role-playing*, mediante la cual los sujetos interactúan de manera similar a como lo harían en contextos reales. Una variación de estas pruebas son aquellas en que el sujeto cree que se encuentra en una situación “natural” pero que en realidad son situaciones preparadas para evaluar su conducta.

El empleo de una u otra prueba se determinará en función de las condiciones y los objetivos que se pretenden alcanzar con su uso.

Únicamente para ejemplificar el uso tradicional que se viene haciendo de esta técnica observacional en la psicología social, se indican dos instrumentos que se han venido utilizando como fichas de registro en los que luego se han basado las diferentes fichas de registro de observación de la actuación docente utilizadas actualmente (Gil, F. y García, M., 1993):

- *Behaviorally Referenced Rating System of Intermediate Social Skills* (BRISS). Diseñado en 1985 por Wallander, J.L., Conger, A.J. y Conger, J.C., incluye 11 componentes considerados de “nivel intermedio”, referidos a la expresión facial; al movimiento y a la posición de brazos y manos; a la estructura de la conversación, etc.
- *Social Interaction Test* (SIT). Diseñado en 1978 por Trower, P., Bryant, B. y Argyle, M., permite evaluar elementos concretos de comunicación verbal, no verbal y paralingüística, según registros de frecuencia, adecuación, etc. Por ejemplo, la proximidad física, la mirada, etc.

La aplicación de estas técnicas de modificación de conducta, provenientes de la psicología, al campo de la enseñanza, dio lugar a lo que se conoce como microenseñanza, que es un método de formación de los docentes que se empleó en diversas Universidades tanto españolas y como extranjeras.

Dentro de las definiciones de la microenseñanza destacamos la realizada por Villar Angulo, L.M. (1986: 51), que es la siguiente:

La microenseñanza es un método de formación del profesorado –formación inicial y perfeccionamiento en ejercicio- que, usando una diversidad de técnicas –registros de vídeo, enseñanza de compañeros, formación en laboratorio, etc.- tiene como fin, mejorar la enseñanza de clase mediante la adquisición y el refinamiento de destrezas o habilidades docentes contrastadas empírica y/o experimentalmente.

Los orígenes de este método de formación del profesorado se encuentran en las investigaciones de Bandura (1966) y Orme (1964) sobre el aprendizaje observacional como técnica de modificación de conducta (Villar Angulo, L.M., 1986).

El paradigma de la modificación de conducta se apoya a su vez en otros dos conceptos: el condicionamiento operante y la imitación.

- El condicionamiento operante se refiere a la asociación que se crea entre un estímulo y una respuesta; y al refuerzo que se aplica a la respuesta deseada cuando aparece un estímulo concreto. Este paradigma posteriormente se modificó por el de confrontación de la propia imagen.

- La imitación, o modelado, propone la modificación de la conducta exponiendo al profesor a actuaciones seleccionadas que debe imitar. El primer paso de este tipo de entrenamiento consiste en entrenar al modelo, y más tarde, se forma a los observadores para que lleven a cabo las conductas deseadas. La última fase es la de ofrecer formación adicional específica a los observadores, así como el *feedback* necesario para que consigan realizar correctamente la conducta que se pretende.

El origen de la microenseñanza, como método de formación del profesorado, se remonta a 1968 cuando la *Stanford Center for Research and Development in Teaching* (SCRDT) desarrolló una serie de proyectos de formación docente de los cuales siete de ellos estaban relacionados directa o indirectamente con la microenseñanza. Los títulos de estos estudios fueron los siguientes: Estudios de microenseñanza y entrenamiento de destrezas técnicas de enseñanza; destrezas técnicas de enseñanza: explicación; *role-playing* en destrezas de toma de decisiones; una taxonomía de conductas docentes, fotografías de conducta atenta; destrezas técnicas de enseñanza: lenguas extranjeras; destrezas técnicas de enseñanza: estudios sociales.

Por otro lado, anteriormente, en 1959 y en 1964, se había desarrollado un programa de formación del profesorado de enseñanza media (*Secondary Teacher Education Program*, STEP), que acogió a 125 futuros profesores de ocho áreas diferentes, y cuyos objetivos eran los siguientes: reclutar a los alumnos con buen expediente para dar enseñanza en centros de enseñanza media; formarlos adecuadamente; y perfeccionarlos y asesorarlos para la realización de funciones directivas en el sistema educativo.

La duración de este programa formativo fue de 12 meses, divididos de la siguiente manera: en el trimestre de verano, los alumnos hacían prácticas de enseñanza en los institutos de verano y en el recinto universitario en donde se utilizaba el sistema de microenseñanza para su formación; el resto del año, los estudiantes hacían prácticas docentes de dos clases diarias, por las cuales percibían cierta remuneración, y se dedicaban al estudio científico de los fundamentos de la educación, de la didáctica y de la problemática de la enseñanza media (Villar Angulo, L.M., 1986).

Este programa formativo era controlado por la figura del supervisor quien realizaba las observaciones de los futuros profesores dando clase; realizaba conferencias de supervisión para dar la retroacción³ positiva de la actuación docente que había observado; realizaba la emisión de los informes de progreso que elaboraba a partir de la observación de las clases; y, por último, hacía seguimiento de la aplicación de las recomendaciones de mejora dadas. Otra función de los supervisores era la de evaluar a los alumnos.

El proceso mediante el cual las instituciones de formación del profesorado ponían en práctica la microenseñanza era el siguiente (García Álvarez, J., 1987):

- Determinar la destreza que se pretende entrenar.
- Llevar a cabo esta destreza por parte del futuro profesor y grabar esta ejecución.

³ La retroacción es el proceso por el cual se indica al sujeto que realiza una destreza que su respuesta o su conducta docente ha sido correcta o incorrectamente desarrollada. También se denominaba a este proceso como conferencia de supervisión. Actualmente, los términos empleados para este proceso suelen ser el de *feedback* o el de retroalimentación.

- Aportar *feedback* después de haber visionado la grabación (el *feedback* lo proporciona tanto el supervisor del programa de enseñanza, como los compañeros del futuro profesor, como el mismo ejecutor de la conducta).

- Reenseñanza: volver a realizar la destreza entrenada teniendo en cuenta el *feedback* recibido.

El proceso se puede resumir en: enseñanza -> visionado crítico -> reenseñanza.

En este ciclo, se pueden repetir algunos de sus pasos, quedando el proceso de la siguiente manera (Villar Angulo, L.M., 1986):

Enseñanza -> visionado crítico -> reenseñanza -> visionado crítico -> reenseñanza.

Por otro lado, los elementos necesarios para realizar un programa de formación inicial de futuros profesores basado en la microenseñanza son los siguientes (Villar Angulo, L.M., 1986): manual del sujeto en formación en el que se indican las destrezas objeto del entrenamiento, manual del supervisor o coordinador (horario, contenidos, comportamientos, ejemplos, transcripciones de clases, bibliografía, etc.), grabaciones audiovisuales de los modelos que ejecutan las destrezas objeto del entrenamiento, fundamentos teóricos de los procesos de aprendizaje (teorías, principios y condiciones de aprendizaje que subyacen al proceso de entrenamiento), instrucciones del proceso que se llevará a cabo (ejercicios y actividades que el profesor en formación realizará como parte de su aprendizaje), hojas de evaluación (instrumentos evaluativos que miden el progreso de cada una de las destrezas entrenadas), y transcripciones que pueden ser simuladas o fragmentos de situaciones reales.

No obstante, pese a que este tipo de formación facilita el aprendizaje de destrezas consideradas necesarias para el ejercicio de la docencia, pocas instituciones finalmente lo implantaron en sus programas formativos (Villar Angulo, L.M., 1986).

Quizá una de las causas por las que no se implantó se deba a las críticas recibidas. Algunas de las críticas dirigidas a la microenseñanza son las siguientes:

- Es un método que se fundamenta en un paradigma conductista y que, por lo tanto, limita la explicación de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje (Spelman, B.J. y John-Brooks, C., 1972).

- Las condiciones de entrenamiento de la microenseñanza tienen las características de un trabajo de laboratorio y este hecho da al método un cariz artificial (Andrews, 1971).

Por otro lado, la teoría de la Gestalt considera que el comportamiento es únicamente un síntoma y una manifestación superficial de lo que está ocurriendo dentro del individuo, por lo que la adquisición de unas destrezas determinadas no implicaría una buena formación de los futuros profesores. Esta teoría también resalta que el todo no puede reducirse a la suma de las partes; por lo que, siguiendo esta teoría, la adquisición de destrezas aisladas no implicaría necesariamente una actuación docente eficaz.

Otros de los dilemas que plantea la microenseñanza, según Villar Angulo, L.M., (1986) son los siguientes:

- ¿Cuáles son las destrezas que deben ser entrenadas?

- ¿Cómo se debe medir la eficacia de este entrenamiento? ¿En el grado de adquisición de las destrezas en cuestión? o ¿en las reacciones de los alumnos ante los cuales se ha ejecutado la destreza entrenada?

La microenseñanza derivó en los programas de formación denominados minicursos (Villar Angulo, L.M., 1986) que particularizaban las destrezas objeto de estudio más que la microenseñanza y cuyo desarrollo se establecía en las siguientes fases: descripción e ilustración de la destreza que se quiere entrenar, modelado de dicha destreza, práctica de la destreza en una sesión grupal con compañeros, retroacción con compañeros, y empleo de la destreza en cuestión, con un grupo de alumnos.

Los minicursos integran las prácticas de microenseñanza y comparten con ella características esenciales, por ejemplo, ambos buscan el entrenamiento de determinadas destrezas docentes definidas operacionalmente y susceptibles de ser observadas, y ambos métodos utilizan el sistema de interacción de Flanders (1970)

para la recogida de datos. Entre las diferencias de ambos métodos de formación del profesorado, Guardia, S. (1988) resalta la de que los minicursos son auto-instructivos, en contraposición a la microenseñanza.

1.2. Historia de la observación de la actuación docente

Desde sus primeras apariciones en los centros escolares, la observación de la actuación docente ha sufrido diferentes transformaciones relacionadas con aspectos básicos, como los objetivos pretendidos, los objetos estudiados o los sujetos responsables de su realización. A continuación, se analiza esta evolución histórica.

La observación de la actuación docente surge a principios de la segunda mitad del s. XX con la intención de investigar cuáles son los métodos de enseñanza más eficaces. Después de las primeras experiencias, se llegó a la conclusión de que no se podía establecer, con seguridad, un orden de unos métodos más eficaces respecto a otros. Más adelante, en los años sesenta, se intenta concretar más este tipo de investigaciones cambiando el objetivo de investigación; los estudios se centran no tanto en investigar el método más eficaz, sino las técnicas más eficaces utilizadas por los profesores con las que se obtienen unos mejores resultados. De nuevo, los resultados no fueron determinantes a favor de ninguna de ellas. Las investigaciones posteriores, mediante observación de la actuación docente, se centraron en una observación descriptiva de los procesos de clase.

Estas iniciativas de acercamiento al aula, en seguida se descubrieron como una práctica muy ventajosa para la formación del profesorado. Y, a partir de ese momento, se produjo un cambio en el objetivo que tenía la observación de las aulas: se pasa de la observación con fines investigadores a la observación con fines formativos. Long, M. H. (1980) evidencia la equidad existente entre la observación con objetivos investigadores y la observación con objetivos formativos, después de realizar el análisis de veintidós trabajos desarrollados entre 1966 y 1978, cuyos objetivos se repartían de manera equitativa entre ambos fines. En esa etapa surge la elaboración de fichas y de plantillas de observación como instrumento de recogida de las acciones realizadas por el profesor y el orden en el que éste las realiza. Posteriormente, el objeto observado se amplía y ya no sólo se reduce a la actuación del profesor, sino también al comportamiento de los alumnos y a la interacción entre ambos en el aula. Y, además de esta ampliación del objeto de observación, también se enriquece con la ampliación del sujeto que la desarrolla, empezando a proponerse la autoobservación y la observación entre iguales.

Hasta entonces, la evaluación de esta práctica ha transcurrido, desde la investigación para demostrar la superioridad de determinados métodos y técnicas de enseñanza, a la descripción detallada de lo que ocurre en el aula. El siguiente paso, una vez que se habían desarrollado instrumentos y prácticas de observación que permitían una descripción exhaustiva, consistió en volver a la investigación que permitiría analizar, entre otras variables, las posibles causas de lo acontecido en el aula. En esta etapa, se amplían las pautas de observación desarrolladas con anterioridad, se profundiza en la descripción y en el análisis de la interacción que existe en el aula y se pretende observar con un mayor detalle todo lo que en ella sucede. El modelo de observación más completo de esta nueva etapa es el *Foci for Observing Communications Used in Settings* (FOCUS) desarrollado por Fanselow, en 1977. Este instrumento de registro permite codificar los siguientes aspectos de la comunicación en el aula: el origen y el destinatario, el propósito de la comunicación, los mecanismos/medios utilizados para transmitir el mensaje, el modo en que éstos son empleados y las áreas de contenido que son transmitidas.

En los años 80, la observación de clases amplía y profundiza sus objetos de observación dentro del aula: el tratamiento del error, el habla del profesor, la interacción entre alumnos... En 1984, Allwright publica una pauta de observación denominada *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT), que incluye además de la observación del tipo de actividades que se realizan en el aula, también otros aspectos como el contenido de las actividades, el modo en el que intervienen los participantes, las diferentes destrezas que se trabajan y los materiales y recursos que se utilizan. Tomando como punto de partida este modelo, y llevado al marco educativo español, Valcárcel y Verdú (1995) presentan una investigación desarrollada en los cursos 1987-88 y 1988-89, en Murcia, con nueve profesores de enseñanza de inglés como lengua extranjera de 6º, 7º y 8º de EGB. Su ficha de observación incluye once dimensiones generales, que se dividen a su vez en una serie de subdimensiones (anexo 1).

A principios de los 90, el campo de estudio de la observación de la actuación docente se expande; se observa también el contexto que rodea al aula, y se tienen en cuenta algunos aspectos no observables por un observador externo, como son el pensamiento y las creencias de profesores y de alumnos, sus expectativas respecto al aprendizaje, sus vivencias, etc. Este último tipo de objeto de observación requiere el

desarrollo de nuevos instrumentos de registro para obtener datos; es el momento en que se crean los diarios de aprendizaje, los protocolos de pensamiento en voz alta, las entrevistas a profesores y a alumnos, etc. Ejemplo de este tipo de instrumentos son: el *Curriculum Item Repertory Grid* (CIR), diseñado por Belleli en 1993, en el que se analiza la percepción que los profesores tienen sobre su propio estilo de enseñanza y sobre los materiales curriculares que emplean; el *Rees Observation Template* (ROT), diseñado por Rees en 1993 para realizar el proceso de observación utilizando una unidad mínima de tiempo, denominada segmento, de duración mínima de 30 segundos; los diez instrumentos adaptados por De la Serna (1995) que se utilizan en el departamento de *English for Speakers of Other Languages* (ESOL) del Instituto de Educación de la Universidad de Londres; o los instrumentos elaborados por Roldán (1997) para la descripción de determinados acontecimientos de aula en los que se describen el tipo de interacción, las destrezas utilizadas en los trabajos de aprendizaje cooperativo, los recursos necesarios, etc.

Las últimas tendencias sobre la observación de la actuación docente se dirigen hacia la participación del profesorado en las actividades de investigación-acción en el aula, la observación participante y una visión ecológica e interdisciplinar sobre la realidad del aula (Van Lier, 1997).

Desde finales del siglo XX, cuando Van Lier realizó esta afirmación, hasta nuestros días, las tendencias de la observación de la actuación docente se dirigen en tres direcciones:

- Por un lado, profundización de la autoobservación de los docentes como herramienta de formación profesional (los profesores como investigadores en su aula y como docentes reflexivos).

- Por otro lado, incorporación de la práctica de la observación entre iguales en los centros educativos. La gestión del conocimiento y el hecho de compartir y aprovechar las competencias de los profesionales de una organización (en este caso, un centro educativo) entre los demás miembros, es un factor que diferencia positivamente a estas organizaciones.

- Por último, identificación de los motivos de resistencia que los profesores pueden tener frente a esta práctica formativa, para que, una vez identificados, se pueda contrarrestar e implantar esta herramienta como una práctica habitual.

No obstante, la evolución del uso de la observación de la actuación docente es muy desigual, según analicemos diferentes sistemas educativos. Comparando su uso en España y fuera de España, Roldán, A. (1999: 159, 160) afirma:

La observación de clase, tanto para la investigación como para la formación del profesorado, ha sido una constante en el mundo anglosajón y, por ende, en aquellos casos en los que el inglés se enseña como una primera lengua, en vez de como lengua extranjera. En nuestro contexto educativo, su uso, además de escaso, se reduce prácticamente a la investigación (...). Las observaciones de aulas de segundas lenguas es un hecho habitual fuera y, cada vez más, dentro de nuestro país.

La tendencia actual en nuestro país es la de ir implantando de manera más estructurada y efectiva la observación como parte de la formación inicial de los futuros profesores, bien para la preparación de docentes de Educación Obligatoria (Máster en Formación de profesores de secundaria y módulos de prácticas en los grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria), o bien, para la preparación de docentes en otras etapas educativas (por ejemplo, los Másteres en enseñanza de lenguas extranjeras). Llama la atención que, pese a que la inclusión de las prácticas en los estudios de Magisterio, se remontan a 1837, con el surgimiento de las Escuelas Normales (Melcón, J., 1992), y que, por lo tanto, el uso de los procesos de observación de la actuación docente con fines formativos tiene una larga tradición en la preparación de maestros y de profesores, no obstante, las investigaciones realizadas en España sobre cómo afrontar esta observación de manera eficaz no sean más abundantes. Este hecho se podría justificar si no se hubiese concedido al periodo de prácticas una posición relevante dentro de la formación inicial del profesorado, pero, el análisis de los programas formativos, nos confirma que esto no es así, sino que el período de prácticas ha sido, desde sus inicios, un pilar importante dentro de la formación inicial de los futuros docentes. Melcón, J. (1992) lo expone de la siguiente manera:

Se concluía la formación del profesorado normal con las prácticas pedagógicas, a las que se concedió una gran importancia en los primeros planes de estudio y, por ello, se les asignaba un

curso completo de duración en las escuelas públicas, las Escuelas Normales o la Inspección. (Melcón, J., 1992: 90).

Si nos referimos al Prácticum de los profesores de lenguas y literatura, Madrid, D. (2004: 8) hace constar también su relevancia “El Prácticum es uno de los componentes de la formación inicial de mayor importancia y transcendencia para la construcción del conocimiento profesional del alumnado.”

Por lo tanto, el objetivo de esta tesis no es tanto avalar la observación de la actuación docente como pieza fundamental de la formación inicial de los docentes, y en concreto de los docentes de lenguas y literatura, ya que tradicionalmente así es considerada, sino aportar el rigor y la sistematización necesarios para que su inclusión dentro de los planes de estudio garanticen su eficacia.

Otra tendencia existente en España es la de que cada vez más centros escolares, pioneros en innovación educativa, utilizan la observación de la actuación docente como elemento de formación continua de su equipo docente. Si bien esta práctica cada vez es más habitual, sigue existiendo cierta reticencia en su empleo; de ahí, el segundo objetivo pretendido por esta tesis: avalar la observación de la actuación docente como herramienta de formación del profesorado.

Como punto de partida para el estudio de la observación en el contexto educativo, se analiza a continuación una serie de clasificaciones de esta herramienta, en la que se toman como referencias diferentes variables que influyen en un proceso de observación.

1.3. Clasificación de la observación de la actuación docente

Una vez analizados los antecedentes y realizado el recorrido histórico de la práctica de la observación en el aula, se exponen a continuación algunas clasificaciones que se basan en criterios relevantes para el uso y el análisis de esta herramienta.

En la clasificación que realizan González Blasco, M., Gil-Toresano, M., Tornero, Y. y Verdía E. (2009) se relacionan tres aspectos imprescindibles en la actividad de la observación, que sirven de base para analizar esta práctica y sus diferentes implicaciones en la actividad docente. Estos tres aspectos son: quién observa, a quién observa y para qué observa:

Quién observa	A quién observa	Para qué observa
Profesor en formación	Profesor experimentado	Formarse
Profesor experimentado	Profesor novel	Formar / Evaluar
Profesores experimentados	Profesor experimentado/ novel	Formar/ Formarse/investigar
Profesor a sí mismo	Profesor experimentado/novel	Formarse/investigar/ autoevaluarse
Jefe de estudios	Equipo docente	Formar/investigar/evaluar
Investigador	Equipo docente	Investigar
Evaluador externo	Equipo docente	Evaluar/ orientar/formar

Tabla 1: Relación entre el sujeto, el objeto y el objetivo de la observación (González Blasco, M., Gil-Toresano, M., Tornero, Y. y Verdía E., 2009).

El presente trabajo analiza estas variables y sus implicaciones en los diferentes capítulos que lo componen: investigación, evaluación, formación -inicial y continua- (en los cuales se analizan los diferentes objetivos que puede tener la observación) y observación entre iguales, autoobservación y observador externo (en los que se examinan los procedimientos mediante los cuales se puede realizar la observación).

Otras clasificaciones atienden al número y a la duración de observaciones realizadas a lo largo del curso escolar.

Y existen otras clasificaciones atendiendo a otros aspectos concretos (Mateo, J., Escudero, T., de Miguel M., Ginés, J., Rodríguez S., 1996):

- Si es formal (preparada de antemano) o informal (sin planificación previa).
- Si se centra en unas competencias docentes específicas o si se abre a todo tipo de competencia.
- Si la llevan a cabo autoridades académicas, expertos externos, o los propios compañeros.

En lo que se refiere a la idoneidad de la observación formal o informal, Murphy (1987, en Mateo, J. y otros, 1996) defiende las bondades de utilizar ambos tipos, indicando la poca utilidad de las observaciones formales para mejorar su desempeño docente. La observación informal, según Murphy, debería ocurrir de manera regular, en algunos casos sin ningún tipo de planificación previa, y generalmente con una planificación muy flexible; de este modo, el profesor conocerá que pueden visitar su aula varias veces durante el curso escolar, con propósitos diferentes, pero no conocerá de antemano los detalles concretos de estas visitas.

Respecto a las competencias docentes observadas, se analizará en los capítulos referidos al objeto de la observación (1.7) y a las fichas de observación (1.8).

La otra variable que sirve como criterio de clasificación se refiere a la identidad del observador, que también será analizado en diferentes capítulos del trabajo (perturbadores psicológicos para una buena observación, 1.11.1; La observación entre iguales, 1.9; La sesión de retroalimentación, 1.10; y, sobre todo, La figura del Mentor en el proceso de formación del profesorado, 1.6.4). No obstante, es interesante hacer hincapié previamente en que una preparación técnica de los observadores es un elemento esencial para ejercer la práctica de la observación de manera efectiva, de modo que se alcancen los objetivos que se proponen. Respecto al *status* del observador, Hatry y Greiner, 1985 (en Mateo, J. y otros, 1996) afirman que la mezcla de observaciones realizadas por colegas y por supervisores es mediante la que se obtienen mejores resultados.

Estas clasificaciones son una buena guía para realizar futuras investigaciones que analicen cada uno de los aspectos a los que se hace referencia, y que permitan

extraer conclusiones respecto a las condiciones más favorables para realizar las observaciones. Variables como el tiempo que dura la observación o el *status* de la persona que realiza la observación, pueden tener una influencia determinante en los objetivos que se persiguen. En el capítulo de prospectiva de la tesis se hace referencia a las variables que se pueden investigar en futuros trabajos relacionados con la efectividad de la observación.

Por otro lado, la clasificación realizada por González Blasco, M., Gil-Toresano, M., Tornero, Y. y Verdía E. (2009) expuesta al principio del capítulo, permite tener presente las múltiples combinaciones posibles entre el objetivo de la observación (para qué), el objeto de observación (a quién se observa) y el sujeto que realiza la observación (quién observa). Los tres siguientes capítulos analizan los diferentes objetivos posibles de la observación docente: en el 1.4. la observación como método de investigación, en el 1.5. la observación en el proceso de evaluación, y en el 1.6. la observación en el desarrollo profesional del docente. Dentro de este capítulo, 1.6., se analizan las otras variables de la clasificación (a quién se observa y quién observa) como se ha referido con detalle previamente.

1.4. La observación de la actuación docente como método de investigación

El campo de la investigación educativa se ha basado con frecuencia en la observación de diferentes elementos del aula como método de investigación. Gracias al uso de la metodología observacional se han recabado datos importantes del entorno del aula que no serían accesibles por medio de otras metodologías de investigación, y, que han permitido obtener conclusiones relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero, al igual que con el uso de otras metodologías, para obtener resultados fiables, es imprescindible emplear el método observacional de manera rigurosa y conociendo sus características.

Anguera, M. T. (1988: 7) define la metodología observacional como:

Aquel procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, se encuentren resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento.

Por otro lado, para que el proceso de observación sea considerado método de investigación científico, éste debe cumplir los siguientes requisitos (Herrero, M. L., 1997):

- Servir para un objeto de investigación ya formulado.
- Ser planificado sistemáticamente.
- Optimizar los datos recogidos.
- Adecuar la estrategia al análisis en función del objetivo.

Estos requisitos, aplicables a toda metodología científica, exigen una mayor planificación en el caso de la observación, ya que no se puede prever con exactitud lo que ocurrirá en el contexto de investigación, y el control externo realizado sobre la situación es menor que con otras metodologías. Para guiar este proceso de planificación se recomienda tener en cuenta las siguientes preguntas aplicadas a un contexto de investigación en el aula (Fernández Ballesteros, 1992, en Herrero, M.L., 1997):

- ¿Qué se va a observar? Es importante contar con un enunciado concreto.

- ¿Qué unidades de medida se van a utilizar? Las unidades de medida más frecuentemente utilizadas, y ordenadas de menor a mayor complejidad son: ocurrencia, frecuencia, orden y duración.

- ¿Con qué se va a observar? ¿Qué técnicas e instrumentos se van a utilizar para registrar lo ocurrido en el aula?

- ¿Cuándo se va a realizar la observación? ¿En qué situación se va a hacer la observación? ¿A quién se va a observar? El investigador debe plantearse decisiones como el tiempo que va a durar la observación, la frecuencia con que va a observar, el momento de inicio y de finalización de los periodos de observación, si va a utilizar intervalos de tiempo para la observación y registro, etc.

- ¿Quién o quiénes van a realizar la observación? Si va a ser uno o varios observadores, qué grado de implicación va a tener en la situación de observación, etc.

Una vez concluida la fase de observación, dentro de un procedimiento científico, se sucederían las siguientes fases:

- Recogida de datos: Esta fase implica un buen registro y una correcta codificación de lo ocurrido en el aula. En el caso de la investigación dentro del aula, estos dos procesos se realizan de forma simultánea, ya que previamente se habrá diseñado un instrumento de registro en el que se anotará lo observado durante una sesión.

- Análisis e interpretación de datos: Para concluir el proceso de investigación, se procederá a la obtención de unos resultados que den respuesta de manera objetiva al problema planteado al comienzo de la investigación.

Una gran parte de las investigaciones realizadas mediante el método de observación de aula, se han llevado a cabo en el marco de la psicología educativa. A modo de ejemplo, se exponen a continuación algunas conclusiones concretas de estas investigaciones realizadas dentro del aula:

Tobin (1986) demostró cómo afecta el intervalo de tiempo entre la pregunta del profesor y la respuesta del estudiante. Encontró que, con tiempos de espera más largos del profesor, ante la respuesta del estudiante, las respuestas de éstos aumentaban en extensión, el profesor las interrumpía menos, los estudiantes dejaban de responder en

menor medida y las intervenciones del profesor resultaban más breves. Los resultados de Tobin sugieren, no sólo que con mayor tiempo de espera los estudiantes tienen más tiempo para pensar la respuesta, sino que también reflejan la confianza en uno mismo y el dominio del profesor sobre la gestión del grupo.

Glass y Smith (1979) concluyen sus investigaciones sobre la relación entre el logro de los estudiantes y la *ratio* de las clases, afirmando que, cuando la clase tiene menos de 16 alumnos, el logro aumenta.

Pese a las numerosas aportaciones en este campo, Fernández Pérez, M. (1988: 48) llama la atención sobre un aspecto que, sin embargo, no ha sido lo suficientemente investigado: cómo conseguir que los profesores sean mejores profesores.

Mientras que los estudios e investigaciones sobre cómo ayudar mejor a aprender (= enseñar) todo tipo de contenidos, actitudes y profesiones, aumenta incesantemente entre nosotros, he aquí que el aprendizaje más potente para el sistema educativo, por su efecto económico obvio de multiplicación, el que los profesores aprendan a ser mejores profesores (perfeccionamiento docente), rara vez es objeto directo de investigación sistemática.

Justamente, la presente tesis aborda este tipo de estudios que tienen como objeto la profesionalización, la formación o el desarrollo profesional de los docentes y que, como indica Fernández Pérez, M., no se investiga lo suficiente, sobre todo, si se tienen en cuenta las contribuciones importantes que se derivan de ellas.

A medio camino entre las aportaciones de la observación a la investigación y a la formación –tema que se analizará en el capítulo 1.6. –, se encuentra la investigación en acción, *action research*. En este tipo de investigación, es el propio docente el que realiza una investigación a pequeña escala, con el objetivo de comprender lo que ocurre en su clase y de actuar para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso consta de los siguientes pasos: a) se elige el fenómeno de la clase que se quiere estudiar; b) se selecciona una técnica investigadora adecuada; c) se recogen y analizan los datos; d) se desarrolla un plan de acción dirigido a cambiar ciertos comportamientos de la clase; e) se implementa dicho plan; y f) se observa qué efectos ha tenido el plan ejecutado en relación a los aspectos determinados previamente (Richards, J., Platt, J. y Platt, H. 1997).

La estrecha relación entre la investigación en el aula, o la investigación en acción, y la formación continua de los docentes (capítulo 1.6.3) hace que Fernández

Pérez, M. (1988: 183) afirma que “la investigación en el aula, si indica algo es precisamente una necesidad, entendida y atendida, de perfeccionamiento técnico-pedagógico permanente”. De esta relación directa se deduce que la observación de la actuación docente, ampliamente empleada y avalada, como método de investigación docente, se convierta, en consecuencia, en instrumento de peso para contribuir a la formación continua de los docentes y a su perfeccionamiento.

Como se analizará en la tercera parte del trabajo, gran parte de los programas de formación del profesorado prestan una especial atención a la investigación en la acción, como elemento relevante en el desarrollo profesional del docente a lo largo de su carrera profesional, ya que aporta elementos importantes para guiar la reflexión de la propia actuación docente y porque, a diferencia de otro tipo de investigaciones, no requiere elevados conocimientos estadísticos. Lasagabaster (2001: 4) lo explica de la siguiente manera:

La investigación en la acción se diferencia de otros tipos de investigaciones más convencionales o tradicionales en que está centrada en la práctica docente de un individuo o un grupo pequeño, sin que su objetivo principal consista en llegar a conclusiones generales o universales. Es por tanto más sencilla y fácil de usar ya que no precisa de tratamiento estadístico, sino que está encaminada a facilitar la reflexión sobre la acción docente.

Se concluye este apartado indicando las ventajas y desventajas de la observación como método de investigación en el aula (Anguera, M. T., 1999):

Ventajas más destacadas:

- Facilita el estudio progresivo de casos particulares, lo que permite analizar las variables que influyen en el proceso, formular hipótesis y contrastarlas.
- Garantiza la presencia de todos los hechos acaecidos en una situación determinada, manteniendo en mayor medida la naturalidad del contexto.
- Permite hacer seguimiento de los casos en que los sujetos objeto de estudio no son capaces de emitir respuestas medibles mediante otros instrumentos (por ejemplo, los niños con déficits mentales), o cuando conviene que el sujeto no sepa que está participando en una investigación.

Por otro lado, las limitaciones más destacadas son:

- La inconsistencia de los datos, cuando éstos se obtienen de una manera puntual y sin posibilidad de seguimiento o repetición.

- La imposibilidad de prever si las conductas de interés van a ocurrir durante la observación.
- La complejidad de algunas situaciones, en cuanto que dificultan la manera en la que se puede codificar los acontecimientos observados.
- La imposibilidad de garantizar con objetividad las inferencias extraídas de la observación.
- La imposibilidad de observar las conductas íntimas y privadas, y también los aspectos no observables como los pensamientos o sentimientos.

Es fundamental conocer las ventajas y las limitaciones de la observación como método de investigación para valorar su empleo en las pesquisas que se realicen. En función de las características de la investigación y de los objetivos que se persigan, la observación puede aportar una manera de recabar información que con otros métodos no sería posible conseguir. Su empleo, como método único o como complemento de otros métodos, aporta una perspectiva valiosa.

Lo mismo ocurre en las otras dos áreas de aplicación de la observación que se analizan en los dos capítulos siguientes: la evaluación (1.5) y la formación (1.6). En ambos casos, el proceso de observación de la actuación docente, implantado de manera acertada, aportaría un enfoque inestimable y, utilizado conjuntamente con otros procesos de evaluación y de formación, contribuiría a la mejora del sistema educativo.

1.5. La observación en el proceso de evaluación educativa

El establecimiento de procesos de evaluación permanente en cualquier tipo de organización, contribuye a mantener un interés por conseguir calidad en los procesos que lleva a cabo la organización en cuestión. Para contribuir a este aumento de la calidad, la evaluación debe traer consigo una serie de líneas de acción posteriores y derivadas del análisis de evaluación realizado previamente. En el caso de los centros de enseñanza, algunas de estas líneas de acción pueden concretarse en programas de formación del profesorado que cubran las necesidades detectadas con la evaluación que se ha realizado. Estos programas de formación se tratarán en el capítulo 1.6, en el cual se analizarán las aportaciones de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado.

El presente capítulo pretende, en primer lugar, resaltar la importancia que tienen los procesos de evaluación dentro de los centros educativos; en segundo lugar, la importancia que tiene evaluar una de las actividades capitales que ocurren dentro de los centros educativos, como es la actuación de los docentes en sus aulas; y, en tercer lugar, proponer la herramienta de la observación de la actuación docente como instrumento, complementario de los utilizados actualmente, para evaluar la labor desarrollada por los docentes.

Ruiz, A. (1999: 9) resalta la importancia del proceso de evaluación como parte esencial del desarrollo de los sistemas educativos, en los siguientes términos:

Para hacer hincapié en la importancia de la evaluación dentro del sistema educativo, la LOGSE, en su Título Cuarto, señala que la evaluación del sistema educativo es uno de los factores que favorece la calidad y mejora de la enseñanza. Parece confirmarse que los procesos de evaluación de la educación, en todas sus vertientes (alumnado, profesorado, organización y funcionamiento de los centros y de la propia Administración), son determinantes para elevar el nivel de la calidad de la enseñanza.

El circuito pedagógico, práctica docente, reflexión e innovación, no sería posible sin la aplicación de los procesos de evaluación sobre la globalidad de la acción educativa (estructura del currículo, organización y métodos pedagógicos).

Para introducir el proceso de evaluación dentro de los centros de enseñanza, conviene hacer referencia a los mecanismos de control que se sugieren para cualquier tipo de organización (Zerilli, 1992): delimitar y definir claramente los objetivos de la

organización (estos objetivos deben ser alcanzables), identificar los indicadores de eficacia que deberán guiar el proceso de seguimiento, elegir los instrumentos de control de manera que sean fácilmente manejables y aplicables, tener una cierta flexibilidad a la hora de aplicarlos, asegurar su correspondencia con las exigencias de la organización, utilizar de una manera eficaz la información, y, por último, tener la aceptación de este control por parte de las personas afectadas.

No obstante, las organizaciones educativas tienen una serie de peculiaridades que las hacen diferentes de otros tipos de organización. Por un lado, el perfil de las personas que la integran, los docentes, ya que, en muchas ocasiones, la formación que han recibido en la Universidad no se ajusta del todo al perfil profesional que les exigirá la sociedad; su trabajo frecuentemente se realiza de manera aislada, y las familias y la Administración depositan en ellos unas altas expectativas. Estas características hacen que sean especialmente vulnerables y susceptibles a todo lo relacionado con el control, ya sea interno o externo, y que ésta reacción se deba más bien a las finalidades del control que a la metodología y a las técnicas que se utilizan. Pero, además de las peculiaridades de sus integrantes, existe otro aspecto que las diferencia: la dificultad de cuantificar los objetivos de los centros escolares (Álvarez y López, 1999).

Otro aspecto que diferencia a los docentes, como integrantes de una organización educativa, respecto a otras situaciones, y, por tanto, dificulta la evaluación de su actuación, es la cantidad de roles, perfiles, funciones, competencias ..., que se les exige en su profesión. Se exponen, a continuación algunos de ellos, para ejemplificar este hecho:

- Posibles responsabilidades del docente dentro de la organización (Álvarez y López, 1999): transmisor de pensamientos, organizador del aprendizaje, miembro de un equipo integrado en un proyecto colaborativo, responsable de socialización, responsable de la orientación académica profesional, e impulsor de un comportamiento deseado.

- Acciones del docente susceptibles de ser evaluadas dentro del aula (Villa y Morales, 1993): la elaboración y el desarrollo de programaciones, las técnicas para comunicar información, las formas de agrupamiento de alumnos, las formas de presentar los contenidos del aprendizaje, el uso del tiempo y del espacio de la clase, la

forma de evaluar el progreso de los alumnos, la gestión del aula en relación a la convivencia, la participación de los alumnos, las destrezas interpersonales y las dinámicas de la clase, las habilidades básicas de expresión oral y comunicación no verbal, las características personales del profesor, las responsabilidades profesionales que hacen referencia al desarrollo profesional y el liderazgo profesional en el aula.

- Ámbitos de actuación del docente (Álvarez y López, 1999): planificación y organización de la enseñanza, motivación de los estudiantes, relación con los estudiantes, utilización de recursos, técnicas de instrucción, desarrollo o formación continua para la innovación, evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la relación con los padres y las familias.

Teniendo en cuenta todas estas peculiaridades, que hacen que la evaluación de las organizaciones educativas y de sus integrantes tenga un carácter especial, Hintze (1976: 62) define este proceso como:

La acción revisora e informativa de las acciones de los individuos para confirmar si están contribuyendo al logro de los objetivos y así poder adecuar y reconducir los recursos disponibles con el fin de asegurar el éxito de la programación o proyecto.

Para realizar este proceso de manera eficaz, es necesario tener en cuenta una serie de elementos esenciales tales como los objetivos pretendidos, los estándares o indicadores de calidad (conjunto de criterios objetivos que indican hasta qué punto la actividad nos conduce a la consecución del objetivo pretendido), la medida de los resultados parciales en función de indicadores de progreso (seguimiento de las acciones para analizar si se desarrolla correctamente, conforme a lo que se ha planificado), comparación y valoración de los resultados obtenidos con respecto a los objetivos e indicadores de eficacia determinados previamente en la planificación, con el objetivo y la acción correctora que permite corregir posibles desviaciones, que impiden alcanzar los resultados exigidos (Álvarez, M., 1996).

Además de tener en cuenta estos elementos esenciales de la evaluación, también es conveniente que este proceso se desarrolle con unas condiciones que favorezcan su ejecución: cooperativo, para que todos los agentes intervinientes aporten sugerencias y presten colaboración; integrado, para que se optimicen los esfuerzos; científico, que permita una reflexión objetiva; flexible, para que se posibiliten cambios que se adecuen a las nuevas exigencias; y permanente, sin interrupciones, y que

motiven hacia la evaluación continua de los diferentes procesos, y se realicen actualizaciones constantes entre la teoría y la práctica (Álvarez y López, 1999).

Considerando estas variables, según estos mismos autores, se podrán alcanzar los objetivos esenciales del proceso evaluativo, que son los siguientes:

- Implicación e integración del profesorado en el plan general anual.
- Formación-autoformación del profesorado.
- Creación de la cultura del trabajo en equipo.
- Función de motivación por el logro.

La evaluación, dentro de los sistemas educativos, se puede enfocar de diferente manera, atendiendo a distintas variables relevantes. En la siguiente tabla se recoge una clasificación que atiende a variables esenciales del proceso: objeto, relación entre agente y sujeto, etapa y objetivo (Nieto, J.M., 1994):

Por el objeto	Macroevaluación	Del sistema educativo nacional, regional, provincial o zonal
	Mesoevaluación	De la práctica docente
	Microevaluación	Del rendimiento de los alumnos
Por la relación entre agente y sujeto	Autoevaluación	El agente evaluador y el sujeto evaluado son la misma persona
	Heteroevaluación	El agente evaluador y el sujeto evaluado son distintas personas
Por la etapa	Inicial	La que se realiza al comienzo temporal de un proceso
	Continua	La que se realiza a lo largo del proceso
	Final	La que ofrece resultados y permite conclusiones y decisiones de ajuste
Por el objetivo	Formativa	Atiende, sobre todo, a reajustar el proceso mientras éste no ha concluido
	Sumativa	Atiende sólo a los resultados finales del proceso

Tabla 2: Clasificación de evaluación de la educación (Nieto, J.M., 1994).

Laffitte, R. M. (1994) añade a esta clasificación la relevancia de dónde se ponga el foco de atención: producto, proceso o marco contextual. La evaluación centrada en el producto mide los resultados en función de unos estándares descritos previamente, pero que no permite conocer cómo se han logrado, o no, y cómo plantear propuestas de mejora. La evaluación centrada en el proceso, que se basa en las interacciones profesor-alumno, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que ofrece mucha información sobre la práctica docente que sucede en el aula; y la evaluación centrada en el marco contextual, que parte de una perspectiva más amplia de las funciones del docente, ubicándolas dentro del contexto organizativo, y no sólo dentro del aula, que pretende relacionar la evaluación del profesor con la evaluación de los objetivos institucionales del centro.

Además de estas clasificaciones basadas en elementos básicos del proceso, existen otras clasificaciones que van más allá y que tienen en cuenta aspectos más complejos de su puesta en práctica. Estas variaciones se formulan en términos de modelos, siendo los más importantes los que se describen a continuación (Álvarez y López, 1999):

- El modelo de compromiso con la decisión, parte del principio de que cuanto más se implican las personas en los procesos de decisión, menos mecanismos de control deben desarrollar los supervisores, ya que la implicación de los agentes en el proceso incentiva el respeto hacia las decisiones tomadas. La función de los directivos consiste en implicar al máximo a todos los agentes para generar un compromiso con las decisiones.

- El modelo POA *-Performance Objectives Approach-* o Plan de contrato, por el cual los profesores son evaluados por un evaluador externo, quien trabaja de manera colaborativa, negociando un plan de acción que incluye el desarrollo profesional del docente supervisado y la presentación de resultados. Este modelo se basa en dos principios fundamentales: la definición de los objetivos que el docente debe alcanzar y el acuerdo de la metodología, los procesos y las estrategias mediante las cuales el evaluador recogerá los datos que evaluará.

- El modelo CIPP *-Contexto, Inputs, Proceso, Producto-* está orientado hacia el perfeccionamiento del profesorado, y considera la evaluación del docente como un

proceso para identificar, obtener y proporcionar información acerca de los objetivos, la planificación, la realización y el impacto de actuación docente.

- El modelo de *accountability* o reducción de cuentas, evalúa los programas en función de determinados resultados obtenidos. Estos resultados no se basan únicamente en la evaluación de los alumnos, sino también en la evaluación del profesorado e institución educativa, de acuerdo a determinados criterios.

- El modelo de autoevaluación de la EFQM -*Europeam Foundation Quality Management*-, se analizará en el capítulo 1.5.2, La autoevaluación, debido a sus aportaciones en este aspecto.

- El modelo de supervisión clínica, está relacionado con la formación del profesorado y pretende diagnosticar la práctica educativa, con el objetivo de trabajar para la mejora continua del docente con la colaboración del supervisor que realiza la evaluación. Se analiza este modelo con más detenimiento que los anteriores, debido a la estrecha relación con el contenido de este trabajo.

Este modelo surge de la detección de necesidades de los profesores que empiezan su carrera profesional (formación inicial), y de la intención de apoyar el desarrollo profesional de los profesores experimentados (formación continua), mediante la figura de un supervisor (mentor). Cada uno de estos aspectos se analizará en diferentes capítulos del presente trabajo.

Dentro de este modelo general de evaluación, existen, a su vez, submodelos que se centran en diferentes aspectos. De ellos, destaca, por su relación con esta tesis, el modelo de supervisión clínica reflexiva (Goldsberry, L., 1988), que hace especial hincapié en desarrollar el conocimiento de los docentes, en observar la práctica docente, en promover la reflexión sobre la propia actuación docente y en experimentar el plan de mejora diseñado entre el supervisor y el profesor.

Respecto a la observación de la actuación docente, este modelo de supervisión clínica enumera los cuatro elementos esenciales en su desarrollo, así como las fases en las que se divide. Los elementos esenciales son:

- Pactar un plan previo entre el supervisor y el docente, que determine el propósito, la estrategia y los instrumentos que se van a emplear en la observación.

- Determinar los aspectos de la observación docente que se van a observar.
- Realizar el proceso de observación y su posterior seguimiento por un profesional experimentado.
- Facilitar la formación necesaria al docente observado, teniendo en cuenta las necesidades detectadas en el proceso.

Las fases de las que consta son (Granada, A. y San Fabián, J. L., 2008): negociación del modelo de supervisión, determinación de los contenidos, recogida de datos y diagnóstico, análisis y reflexión interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, reunión de supervisión y diseño del proyecto de mejora. Aunque todas ellas son de gran relevancia, se desarrollan a continuación únicamente las características de las fases 3, 4 y 5, ya que son las que tienen una relación más directa con el tema central de esta investigación. La fase 3 incide en la manera de obtener información relevante mediante la observación, y las fases 4 y 5 acometen los procesos de *feedback* y de seguimiento de las líneas de acción propuestas, como consecuencia de las observaciones anteriores. Las fases 1 y 2 (negociación del modelo de supervisión y determinación de los contenidos) son los pasos previos al empleo de la observación de la actuación docente como parte del proceso de evaluación que se ejecuta.

- Fase 3: Recogida de datos y diagnóstico. El objetivo de esta fase es recabar el mayor número de datos significativos para poder diagnosticar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en aspectos como: la interacción profesor-alumno y alumno-alumno; la cantidad, la claridad y la estructura de la información e instrucciones emitidas por el docente; la organización del espacio y el tiempo, tanto dentro, como fuera del aula; las actividades y las tareas que el profesor propone en la clase; los recursos y procedimientos que el profesor emplea; la selección y la organización de los contenidos que se imparten en el aula; y los criterios de evaluación empleados.

- Fase 4: Análisis y reflexión interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta fase se sistematizan los datos recogidos a lo largo del proceso de observación para realizar un análisis compartido entre el observador y el observado. El plan de acción de esta fase engloba: sistematizar los datos recogidos, contrastar los datos con la programación realizada previamente por el docente, y contrastar los datos y su análisis con otras actuaciones docentes.

- Fase 5: Reunión de supervisión. En esta fase se identifican conjuntamente los aspectos que puedan estar dificultando el proceso de enseñanza y aprendizaje (carencias de recursos o de habilidades, enfoques didácticos cuestionables, gestión emocional del grupo ...). Estas reuniones se pueden clasificar en cinco tipos (Glatthorn, A., 1990): entrevista centrada en el alumno, para optimizar su rendimiento, reconducir sus conductas o diseñar una metodología que le implique en su proceso de aprendizaje; entrevista de formación, dirigida a mejorar las capacidades del docente; entrevista de apoyo institucional, dirigida a mejorar el diseño de las programaciones; y entrevista de asesoramiento, con el objetivo de mejorar los conocimientos del profesor sobre aspectos curriculares, de organización, de interacción profesor-alumno, de innovación, etc.

Todo proceso de evaluación, independientemente del modelo de evaluación en el que se enmarque, persigue unos objetivos concretos y, en función de cuáles sean, se estructurará de una u otra manera, atendiendo a las variables que se considere que tienen una mayor influencia en los objetivos pretendidos con el proceso.

1.5.1. Objetivos del proceso de evaluación

En toda la documentación relacionada con la evaluación, y más concretamente con la evaluación en el campo de la educación, el proceso evaluativo aparece estrechamente ligado a la búsqueda de la calidad en la enseñanza.

Todas las investigaciones sobre calidad hacen referencia explícita al proceso de supervisión y control como elemento básico para su consecución, lo que implica que no puede hablarse de calidad en ningún proceso de producción que no tenga en cuenta, tanto la supervisión de los procesos, como el control de los resultados (Álvarez y López, 1999).

La calidad en un contexto educativo hace referencia a diferentes aspectos, como la consecución de los objetivos propuestos, la satisfacción de los usuarios, el clima escolar que potencia y facilita el aprendizaje, la eficacia, la motivación del profesorado por el logro ... En función de la relevancia dada a unos u otros aspectos, existen diversas tendencias que se concretan en diferentes modelos de calidad de la enseñanza (Álvarez y López, 1999), a saber:

- Modelo *School-based Management* (gestión basada en la escuela), cuyo objetivo es conseguir la participación responsable de los agentes e interlocutores implicados en el proceso educativo (familias, alumnado y profesorado) para lograr la calidad de este proceso.

- Modelo *outcome-based education* (educación basada en resultados), en el que los objetivos perseguidos se miden en resultados académicos, siendo el principio básico de toda la actividad educativa y el fin último de la organización.

- Modelo de *effective school* (escuelas eficaces), que está basado en una serie de investigaciones realizadas en los años ochenta en EE.UU., Canadá, Australia y Suecia, en las que se estudiaban los indicadores que hacían que determinadas escuelas tuvieran una mejor reputación entre los ciudadanos. Con los primeros resultados de estas investigaciones no se obtuvieron conclusiones universales, pero, en un análisis posterior de los resultados, se concluyó que existía una serie de indicadores que por separado no repercutían en los resultados, pero todos juntos sí tenían un efecto positivo sobre el grado de buena reputación y calidad de la enseñanza. Estos indicadores son: perspectiva de futuro y planificación participativa mediante proyectos; liderazgo pedagógico claro y visible; clima ordenado y seguro que posibilita el aprendizaje; altas expectativas, tanto por parte de los alumnos, como por parte de los profesores sobre sí mismos y sobre los propios alumnos; énfasis en el dominio de las capacidades básicas, dando más importancia a los procedimientos que al producto; importancia de los resultados académicos; participación de los padres de los alumnos; y, valoración positiva de los profesores respecto al trabajo en equipo.

La importancia otorgada a evaluar los procesos, y no sólo los resultados, avala el uso de herramientas centradas en incidir en este tipo de evaluación, como la observación de la actuación docente. Este instrumento da una visión global de lo ocurrido en el aula, permite desgranarlo y posteriormente analizarlo, para poder evaluar las diferentes variables que influyen en el proceso y, de esta manera, tener una evaluación detallada, que sirva para proponer líneas de acción concretas y específicas que actúen en beneficio de la mejora de las actuaciones del profesor en el aula.

El papel que representa la evaluación en cualquiera de los modelos de calidad de la enseñanza, se concreta mediante tres funciones diferentes (Álvarez y López, 1999): función diagnóstica, mediante la cual, se definen las expectativas, los criterios

educativos, los criterios de calidad, etc.; función formativa, realizando un seguimiento, con el objetivo de asesorar y orientar; y función sumativa, en la que se valoran los resultados obtenidos. Estas diferentes funciones marcan las aportaciones del proceso de evaluación (Álvarez y López, 1999: 167):

La evaluación además de servir para la rendición de cuentas, debe impulsar la mejora educativa de cada centro concreto y la mejora cualitativa de la enseñanza en general. El modelo de evaluación debe motivar la participación y colaboración de los agentes que se van a evaluar, basándose en la naturaleza formativa que toda evaluación debe tener, de tal modo que sirva para el perfeccionamiento de la práctica docente y el desarrollo profesional.

En las tres funciones de la evaluación referidas anteriormente (diagnóstica, formativa y sumativa), la observación de la actuación docente aporta una visión privilegiada de una de las actividades fundamentales de los centros de enseñanza, como es el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en las aulas. Una buena observación permite obtener datos importantes de las variables que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje y, en su caso, detectar las necesidades para que este proceso alcance los objetivos pretendidos (función diagnóstica); una vez detectadas estas necesidades concretas, obtenidas del análisis de lo ocurrido en el aula, se está en posición de determinar un programa de formación específico que permita subsanar las deficiencias que se han detectado (función formativa); mediante la observación de las aulas, se hace un seguimiento de la aplicación que hace el docente de la formación recibida y un análisis de la mejora en la consecución de los objetivos pretendidos (función sumativa); y, por último, permite volver a emprender líneas de acción para seguir desarrollando la competencia docente del profesor (función formadora) a través de la remediación.

No obstante, para trabajar en la mejora de la calidad de la educación, además de la evaluación realizada por agentes externos, es necesario estimular también la autoevaluación; este aspecto se abordará en el siguiente capítulo. Álvarez y López (1999: 11) hacen hincapié en que ambos procesos son complementarios y necesarios para conseguir organizaciones de calidad. Lo resumen así: “Es ineludible la necesidad de tener en cuenta los procesos de supervisión y de autoevaluación en cualquier institución que persiga objetivos de calidad”.

1.5.2. La autoevaluación

La autoevaluación de la actuación docente es un proceso de reflexión que realiza el profesor sobre sus propias creencias, sus prácticas y sus logros escolares (Airasian y Gullickson, 1999). Este proceso es complejo y se basa en un conjunto amplio de técnicas; aunque tiene sus limitaciones, refleja un interés por el desarrollo profesional y por la subsanación de posibles deficiencias encontradas en el propio desempeño laboral, y, por lo tanto, puede ser de gran utilidad en los procesos formativos, sobre todo, si se complementa con otros procesos (Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés, Rodríguez, 1996). En este sentido, la autoevaluación puede ser un proceso valioso para el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y educación infantil, y su uso riguroso y sistemático permite un impacto positivo en la profesionalización de estos docentes.

Dentro de las técnicas de la autoevaluación, destacan las escalas de autoevaluación, los autoinformes, el estudio de los propios materiales y el análisis a través de vídeo de la propia práctica docente, autoobservación (Carroll, 1987). La accesibilidad de los avances tecnológicos permite que los docentes puedan realizar grabaciones de las sesiones de manera frecuente y puedan realizar un seguimiento de su desarrollo profesional. También existen fichas de autoobservación y autoevaluación que guían estos procesos (anexos 2, 3, 4, 5 y 6).

En relación al empleo de la autoevaluación en la formación inicial de los futuros profesores, resultan de gran relevancia los datos obtenidos en la investigación realizada por Guardia, S. (1990) en la que se realizaban grabaciones de las actuaciones docentes que hacían los alumnos en su primer curso de la diplomatura de maestro, como parte de su programa de formación inicial. En este estudio se realiza una comparativa entre el grupo experimental (al cual se le realizó la grabación de su actuación docente) y el grupo control (al cual no se le realizó grabaciones como parte de su formación inicial), en relación a tres variables: el conocimiento de sí mismo y la modificación de aspectos del yo individual y del yo social; el aprendizaje de las siguientes funciones docentes: interacción verbal y no verbal, motivación de los alumnos e información transmitida a la clase; y la capacidad de análisis y de evaluación. Además de obtenerse resultados favorables en estas tres variables, en el

grupo experimental, el uso de las grabaciones también favoreció el aprendizaje de conductas complejas y el dominio teórico de las mencionadas funciones docentes.

Estos resultados favorables llevan consigo la implementación del uso de la grabación de la actuación docente de las prácticas de los futuros profesores, en algunos programas de formación inicial. Calzada, B. (2010) nos describe la experiencia en la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (Ciudad de México) que se está desarrollando desde el curso 2006-2007. La puesta en práctica de esta actividad como parte del programa formativo tiene algunas aportaciones interesantes. De entre estas contribuciones, destacamos la siguiente:

- A los alumnos se les facilita una serie de focos de atención para que la observación de su propia actuación docente esté dirigida hacia unos fines formativos determinados; estos focos de atención son: comunicación verbal, tono de voz, capacidad de liderazgo con los niños, respuesta de los niños frente a la actuación de docente, expresión corporal, aspectos didácticos en general, y sensaciones, sentimientos e ideas que les genera verse en la grabación. Como se expone a lo largo de esta tesis, el proceso de observación de la actuación docente es lo suficientemente complejo como para que sea recomendable ofrecer a los alumnos en prácticas una guía de lo que deben observar durante la sesión.

- Uno de los focos de atención se dirige al aspecto emocional a la hora de ver la grabación. Como se trata en el capítulo 1.6.5.3, el factor emocional ha sido tradicionalmente olvidado en la profesión docente, por lo que, su inclusión como aspecto relevante destaca positivamente.

- Otro de los focos de atención, respuesta de los niños frente a la actuación docente, tampoco figura en muchas de las fichas de observación diseñadas con el fin de analizar la actuación docente en el aula. La inclusión de este aspecto enriquece la observación realizada.

- El alumno visualiza su grabación de manera individual y, posteriormente, presenta la grabación al equipo de asesoría del programa formativo para obtener un *feedback* de este grupo de profesionales. De esta manera, el alumno es entrenado en la práctica de la reflexión sobre su propia actuación docente.

- Se realiza una nueva grabación al final de la fase de prácticas, para que el alumno compare su actuación al comienzo del curso y al final. Esta actividad permite que los alumnos sean conscientes de los avances que han realizado.

- En los aspectos en los que se detectó una mayor necesidad formativa en el grupo de alumnos, la institución proporcionó formación complementaria y específica para cubrir el aspecto que fuera pertinente. De este modo, la observación sirve para detectar necesidades concretas de los alumnos y permite diseñar un programa formativo a medida.

Por otro lado, como avanzamos en el capítulo precedente, en el que analizamos los diferentes modelos de evaluación, se expone a continuación un modelo de evaluación basado en la autoevaluación. Este modelo es el denominado modelo de autoevaluación de la *European Foundation Quality Management* (EFQM) en el que, al contrario que los modelos tradicionales surgidos en Japón y EE.UU., en los que priman los conceptos de supervisión, control y fiscalización, toma un papel relevante la autoevaluación y el seguimiento de planes de mejora continua (Álvarez, M y López, J. 1999).

La EFQM (1999: 9) define la autoevaluación como:

Un examen global, sistemático y periódico de las actividades y resultados de una organización comparados con el Modelo EFQM de Excelencia. El proceso de Autoevaluación permite a la organización diferenciar claramente sus puntos fuertes de las áreas donde pueden introducirse mejoras. Tras este proceso de evaluación se ponen en marcha planes de mejora cuyo progreso es objeto de seguimiento.

El modelo expone también las características de este proceso de autoevaluación: es una herramienta de autodiagnóstico que permite observar los puntos fuertes y las áreas de mejora; se basa en evidencias y hechos observables, no en opiniones subjetivas y personales; está concebido como proceso continuo; implica e integra a todos los trabajadores de la organización; y se entiende como un autoanálisis que permite establecer puntos de referencia entre una organización dada y otra tomada como referente de excelencia.

La implantación de este modelo en las organización requiere de las siguientes fases:

1- La formación: Las personas que se hagan cargo de su implantación deben haber sido formadas en el concepto de calidad total y en el uso de diferentes herramientas para el trabajo en equipo, para observar y para definir situaciones, para recoger datos, para establecer proyectos de mejora ...

2- La planificación, que, a su vez, consta de los siguientes pasos: identificar las áreas de observación, seleccionar los indicadores de progreso, determinar las áreas que se van a implicar en el proceso, fijar las normas que permitan el proceso, establecer las tareas y decidir las personas tanto internas como externas que van a dirigir y asesorar el proceso.

3- Elaboración de instrumentos y aplicación de las herramientas: En esta fase se preparan las herramientas para las acciones de autoevaluación que permitirán recoger las evidencias de la situación actual. Algunas de estas herramientas son: el cuestionario, el *brainstorming*, el diagrama de dispersión, el *benchmarking*, el diagrama de causa y efecto, las tablas de Pareto, etc.

4- Recogida de datos y reunión de puntuación: Estos datos hacen referencia a alguno de estos criterios: agentes que hacen posible la calidad (liderazgo, política y cliente, gestión de las personas, recursos y proceso), o al conjunto de resultados obtenidos (satisfacción del cliente, satisfacción del personal, impacto en la sociedad y proceso).

Por otro lado, en el caso de los profesores de las lenguas y la literatura, el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 142) recomienda que “los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua”. Y, anima a que los profesores reflexionen sobre determinados aspectos profesionales propios; a saber:

- Sus destrezas de enseñanza.
- Sus destrezas de control de la clase.
- Su capacidad para calcular sus acciones y para reflexionar sobre su experiencia.
- Sus estilos de enseñanza.

- Su comprensión y capacidad a la hora de utilizar los exámenes, dar las calificaciones y realizar la evaluación.

- Su conocimiento de la información sociocultural y su capacidad para enseñarla.

- Sus actitudes y destrezas interculturales.

- Su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla.

- Su capacidad para tratar rasgos individuales dentro de clases con alumnos de diversos tipos y capacidades.

1.5.3. La observación de la actuación docente en la evaluación del profesorado

Existen tres enfoques diferentes para evaluar el ejercicio de la docencia (Nieto, J.M., 2004):

- 1- Evaluar los resultados educativos alcanzados por los alumnos que reciben la enseñanza.

- 2- Evaluar el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico y pedagógico que posee el docente.

- 3- Evaluar la actuación del docente mientras enseña.

El primer enfoque presenta muchas dificultades teóricas y prácticas, principalmente porque los resultados de los alumnos no dependen únicamente de la enseñanza, sino de otras muchas variables. En este sentido, este enfoque puede ampliar el concepto de resultados de los alumnos, incluyendo aspectos como la relación educativa profesores-alumnos o el clima educativo de relaciones entre los propios alumnos. Álvarez y López (1999: 163) lo expresan de la siguiente manera:

Ya que los resultados del trabajo del docente dependen de la capacidad de aprendizaje de los alumnos sería un mejor indicador para evaluar al profesorado el interés de los alumnos más que el simple análisis de los resultados académicos de los mismos, sobre todo si no se considera un determinado punto de partida.

El segundo enfoque también tiene dificultades, ya que no es fácil predecir los conocimientos didácticos que posee el docente a partir de la eficacia de su enseñanza.

Finalmente, el tercer enfoque, el de observar la acción del profesor dentro del aula, es el más prometedor, y más, si cabe, si integra los dos anteriores. Como afirman Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés y Rodríguez (1996: 42) “Omitir la observación directa en la evaluación de profesores parece algo impensable. ¿Cómo se puede evaluar a los profesores sin verlos en acción?”. No obstante, es conveniente que la observación de la actuación docente en el aula sea complementada con otros procesos de evaluación, ya que, si no, se estarían descuidando facetas importantes de la función docente, lo que se podría resumir indicando que la observación de la actuación docente es una herramienta de evaluación necesaria pero no suficiente, afirman estos mismos autores.

Otro enfoque utilizado frecuentemente es el que realiza la evaluación de los docentes a través de la opinión de los estudiantes sobre diferentes aspectos del profesorado (conocimiento de la materia, claridad de exposición, conexión entre teoría y práctica, metodología utilizada, nivel de aprovechamiento y utilidad de los conocimientos expuestos, utilidad y calidad de la documentación, predisposición para atender consultas de los alumnos, preparación de las clases, etc.). La herramienta utilizada en este enfoque es el cuestionario, que puede ser cerrado (anexo 7) o abierto (anexo 8) y que puede ir más allá de la evaluación de un docente, y ampliarse a la evaluación del centro educativo en su conjunto (anexo 9). Este tipo de evaluación es sencilla de realizar (Amat, 1998), pero no resulta muy fiable, ya que “a menudo cuando los alumnos valoran positivamente a un profesor es más consecuencia de la simpatía que transmite éste que de la efectividad como formador” (Amat, 1998: 145). Otro de los factores que hacen que este enfoque evaluativo no sea eficaz es que, en la gran mayoría de los casos, los estudiantes no tienen una formación específica como evaluadores.

García Álvarez, J. (1987) divide en dos las objeciones de las evaluaciones hechas por los alumnos:

- Por las escalas y los cuestionarios, ya que los instrumentos de medida utilizados no tienen la validez ni la fiabilidad necesarias.

- Por la inmadurez de los juicios de los alumnos, ya que éstos no tienen el criterio necesario para juzgar con rigor los aspectos que se solicitan en los cuestionarios.

García Álvarez, J. (1987: 213) concluye indicando que “el recurso exclusivo de la opinión de los alumnos, como fundamento de la evaluación del profesor, no se puede defender con rigor científico y es unánimemente rechazado”.

Por lo tanto, se hace necesario el empleo de instrumentos de evaluación de la actuación docente diferentes a las que realiza el alumnado.

Se expone, a continuación, una serie de indicadores que sirven de guía para realizar el proceso evaluativo de la actuación docente en el aula (Álvarez y López, 1999):

1. Preparación de la clase y de los materiales didácticos en el marco de las decisiones adoptadas en la programación: se percibe que las clases son preparadas sistemáticamente; se utilizan materiales didácticos adaptados a las características del grupo y de los alumnos; se emplean en el proceso de enseñanza y aprendizaje los recursos que proporciona el entorno; se aprecia interés por mejorar la práctica docente a través de actividades de formación permanente; se tienen en cuenta en el aula las decisiones tomadas de forma colaborativa en el seno del departamento didáctico; existen formas de intercambio de experiencias con los profesores del mismo grupo de manera interdisciplinar; se contempla dentro de la programación alguna de las transversales definida en el departamento.

2. Utilización de una metodología de enseñanza adecuada para promover el aprendizaje significativo de los contenidos escolares: existe un plan de trabajo consensuado en el departamento que define la metodología específica para el grupo de alumnos; se tienen en cuenta los contenidos estructurados en función de los niveles mínimos, medios y máximos; las actividades complementarias que se hacen fuera del aula están relacionadas con los objetivos y los contenidos de las programaciones.

3. Procedimientos de evaluación de los aprendizajes e información sobre los mismos que se da a los alumnos o a sus familias: existen y se tienen en cuenta los criterios de evaluación consensuados en el departamento, se informa a los alumnos de los criterios de evaluación que después se aplicarán; se atienden correctamente y con espíritu constructivo las quejas y las reclamaciones de los alumnos; y se poseen

instrumentos variados y adecuados de evaluación de las distintas actividades de aprendizaje.

4. Utilización de medidas ordinarias y extraordinarias para atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos, especialmente de aquellos con mayores dificultades de aprendizaje: utilización de actividades distintas en función de las capacidades de los alumnos con especiales dificultades para el aprendizaje, atención a los alumnos especialmente dotados, utilización de actividades, enfoques y propuestas de aprendizaje especialmente diseñadas para motivar a los alumnos.

5. Organización del trabajo en el aula para favorecer la adecuada marcha de la clase y la participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje: preocupación por crear un clima de aprendizaje ordenado que propicie el trabajo, capacidad para controlar las dinámicas interactivas del grupo de alumnos y los problemas de convivencia que eventualmente pueden surgir, utilización de actividades de aprendizaje que proporcionen el trabajo en equipo de los alumnos, capacidad de autoevaluación de la actividad docente.

Para evaluar cada uno de estos indicadores, la observación del aula proporciona una visión privilegiada, ya que, al utilizar otro tipo de instrumentos evaluadores (entrevistas, cuestionarios ...) la obtención de determinada información no sería posible o no coincidirían forzosamente con la obtenida mediante la observación. Esta posible discrepancia en los datos recogidos se debe fundamentalmente a dos hechos: en primer lugar, la percepción que el docente tiene de su actuación en el aula, no siempre coincide con la realidad; en segundo lugar, al observar los acontecimientos del aula, no sólo se indaga en la actuación del docente, sino que también se obtiene información sobre las consecuencias que su actuación tiene en los alumnos, y, por lo tanto, sobre la efectividad de las acciones realizadas. Respecto al primer factor, la falta de objetividad del profesor respecto a su propio comportamiento, también es cierto que el observador externo carece de una objetividad absoluta a la hora de realizar las observaciones ajenas y que en él influyen ciertos perturbadores psicológicos que sesgan la realidad del aula (algunos de estos perturbadores se analizarán en el capítulo 1.11.1). Para minimizar estos efectos, es fundamental la formación del observador en el manejo de esta herramienta. También se pueden paliar estos efectos al realizar

observaciones dobles (dos personas realizan la observación del mismo acontecimiento), utilizar fichas de observación (en el anexo se recoge una serie de ellas, a las cuales se hace referencia a lo largo de esta tesis, a medida que se abordan los diferentes focos de observación), y hacer uso de un aspecto fundamental en el proceso de observación como es la reunión de *feedback* con el observado con posterioridad al desarrollo de la clase. Esta fase de retroalimentación que se trata en el capítulo 1.10 permite, entre otras cosas, contrastar la información recogida por el observador y confirmar los aspectos que pueden quedar confusos durante la observación. La sesión de *feedback*, posterior a la observación, también permite aportar el valor formativo necesario para que este proceso de evaluación integre también un valor mediador y remediador, en la práctica docente del profesor observado.

Con otras herramientas de evaluación, como la entrevista o los cuestionarios, también se recaba información, que mediante la observación del aula no se puede obtener, como los sentimientos y los pensamientos del profesor y de los alumnos, o el tiempo dedicado a la preparación de las clases y de los materiales didácticos que ha empleado el profesor, por ejemplo. Este hecho lleva a la conclusión de que la observación de la actuación docente aporta un punto de vista valioso para la evaluación del profesorado, pero que es recomendable complementarla con otras metodologías, que aportan, igualmente, su visión única.

Los indicadores mostrados anteriormente proporcionan una información muy útil para la evaluación, pero, sin duda, también para el desarrollo profesional de los docentes, quienes pueden beneficiarse del análisis realizado de sus clases, para formarse en los aspectos que les sean más necesarios. La evaluación debería utilizarse desde un punto de vista constructivo y formativo (Álvarez y López, 1999).

1.6. La observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado

A lo largo de la historia han existido diferentes modelos de desarrollo profesional de los docentes en función de cuál se consideraba el aspecto más importante para que este proceso redundara en una mayor calidad de la enseñanza. Vicente, P. S. (2002) establece los siguientes:

- Modelo de tradición académica: este modelo parte de la creencia de que el aspecto fundamental que debe poseer el docente es el de los conocimientos sobre la materia que va a impartir. Desde este modelo se entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje como un traspaso de información del profesor a sus alumnos. Por lo tanto, la formación que se propone para la mejora de la actuación de los docentes, partiendo de este modelo, es la ampliación de los conocimientos que éstos tienen sobre la materia que imparten y, por lo tanto, la observación de sus clases no aporta un valor diferenciador para su desarrollo profesional.

- Modelo de tradición práctica: este modelo considera la profesión docente como una profesión “artesanal” en la que uno desarrolla sus destrezas profesionales mediante la experiencia (por ensayo y error), y de esta manera va desarrollando competencias que le permitirán realizar mejor su labor. La formación que plantea este modelo se basa en la figura del aprendiz, que es enseñado por el maestro (profesor experimentado), quien le muestra las habilidades necesarias para el desarrollo de la profesión. Para este modelo, la observación aporta un valor importante y difícil de suplir con otro tipo de herramienta formativa. Tiene especial relevancia la observación que el aprendiz realiza de las clases del profesor experimentado, quien ejecuta sus habilidades docentes para que el futuro profesor pueda constatar su empleo en el aula. La primera parte de las prácticas docentes que forman parte de los programas formativos para profesores de las Universidades españolas sigue este modelo. Para que esta formación basada en la observación consiga alcanzar los objetivos pretendidos, es fundamental que el observador sea entrenado y preparado para aprovechar al máximo la experiencia proporcionada. Un observador, que ejecuta esta función de manera profesional, es altamente recomendable que esté formado en esta práctica formativa, y, con más motivo, un futuro profesor que se inicie en el ejercicio de esta actividad de observación deberá tener formación previa para aprovecharla, ya que su

desconocimiento es doble: por un lado, desconoce la manera de observar un aula y, por otro, al principio, también tiene un desconocimiento sobre la realidad de los procesos que ocurren allí.

- Modelo de tradición tecnológica: este modelo considera relevantes tres aspectos: cultura general, especialización y práctica pedagógica. Este último aspecto se basa en el entrenamiento de los futuros profesores mediante la observación, el contacto con los estudiantes y el perfeccionamiento a través de técnicas como la microenseñanza o la supervisión (conceptos que se han abordado en el capítulo 1.1). Este modelo da especial importancia a la eficacia con la que los profesores manejan los principios docentes que se han demostrado que son eficaces por medio de diferentes estudios. La observación en este caso transcurre en una doble dirección: por un lado, el futuro profesor observa al profesor experimentado y, por otro, es el profesor experimentado quien observa al futuro docente. Esta última fase es la que se incorpora en la segunda parte de las prácticas de los programas formativos universitarios para docentes en España. El modelo otorga importancia al entrenamiento que requieren las competencias docentes para que sean efectivas y este entrenamiento se consigue mediante la práctica en el aula y la supervisión de ésta. El profesional que realiza el seguimiento de este entrenamiento deberá poseer las competencias necesarias para realizarlo.

- Modelo de tradición personal (personalista, evolutiva o del desarrollo): este modelo se basa en el hecho de que la eficacia de un profesor depende fundamentalmente de la naturaleza de su mundo de percepciones. La formación de este modelo es más profunda y se basa en conseguir cambios en valores, creencias y concepciones que el profesor tiene sobre aspectos relacionados con la profesión (qué concepto tiene de la profesión de profesor, de sí mismo, del proceso de enseñanza y aprendizaje, de los alumnos, etc.).

Aquí también tiene cabida la observación de la actuación docente y, si en los modelos anteriores, la sesión de *feedback* posterior a la observación es importante, en este modelo, se vuelve fundamental. Para conseguir una transformación profunda es necesario que la reunión posterior a la clase sea dirigida de manera eficaz y competente. La formación de los profesionales que dirigen las reuniones de *feedback* llevará consigo una mayor profesionalización de esta figura, lo que redundará en un

mayor aprovechamiento de estas reuniones y, como consecuencia de esto, supondrá una mejora en la calidad de la formación adquirida por los docentes.

- Modelo de tradición crítica (progresiva, radical, orientada a la indagación o reconstruccionista social): este modelo se basa en la formación de los profesores mediante la indagación, la innovación, la investigación en la acción u observación participante. Se considera al profesor como un agente activo de su propia formación y de su propio desarrollo profesional. El principal foco de atención es el entrenamiento en habilidades de reflexión en la acción. Para este último modelo, la autoobservación de los docentes es un elemento fundamental.

Por otro lado, los modelos anteriores sirven de marco para concretar el proceso por medio del cual se desarrollarán los diferentes tipos de programas de formación del profesorado. Vicente P. S. (2002) indica cinco propuestas de cómo afrontar el desarrollo profesional basándose en la clasificación que realizaron anteriormente Spark y Loucks-Horsley en 1990. Es la siguiente:

1. El modelo guiado individualmente, cuya característica principal es que el proceso de aprendizaje es guiado por el propio docente y es éste quien determina las metas y las actividades necesarias que hay que alcanzar. La propuesta se desarrolla en cuatro etapas:

- Identificación de una necesidad o de un interés, por parte del profesor.
- Desarrollo de un plan (objetivos y actividades) para desarrollar las competencias necesarias con el fin de superar la necesidad planteada al comienzo.
- La actividad de aprendizaje, en la que se desarrollan las actividades que el profesor se ha marcado.
- Evaluación del proceso de aprendizaje, en el que el profesor valora su eficacia.

2. El modelo de observación/evaluación, que se basa en el uso de la observación de la actuación docente como proceso fundamental del periodo de formación para el desarrollo profesional de los docentes.

3. El modelo de proceso de desarrollo/mejora, que propone que los propios profesores promuevan mejoras en algún aspecto educativo concreto. El primer paso consiste en identificar el problema; en segundo lugar, las líneas de acción para solventar el problema; y, por último, los procedimientos de evaluación. Este modelo se basa en el principio de que los adultos aprenden más eficazmente cuando sienten una necesidad de resolver un problema determinado.

4. El modelo de entrenamiento en el que el personal docente participa en diferentes talleres y cursos de formación. Este modelo se puede completar con una serie de pasos complementarios: exploración de la teoría, demostración o modelación de la habilidad, práctica de la habilidad en situaciones simuladas, *feedback* y *coaching*.

5. El modelo de investigación, en el que se proporciona a los profesores diversas técnicas básicas de la investigación, la reflexión y el análisis de datos para que los docentes las utilicen para la mejora de su actuación en el aula. Este planteamiento puede darse individualmente, en pequeños grupos, en departamentos, o en toda la organización.

En los modelos 2, 4 y 5, la observación o autoobservación de la actuación docente figuran de manera más o menos explícita como proceso necesario para realizar la propuesta del desarrollo de competencias del profesorado. Aunque en los modelos 1 y 3, la observación de la actuación docente no es necesaria, también podría ser implementada como parte del proceso que desarrollará las competencias del docente.

1.6.1. La observación como proceso de desarrollo de competencias

Un concepto que está asociado directamente al concepto de formación y al de desarrollo profesional es el de competencia. Los programas de formación, tanto inicial, como permanente, tienen como objetivo potenciar el desarrollo de determinadas competencias que se consideran importantes para el buen desempeño de la actividad profesional. La aparición del concepto de competencias permite, por un lado, especificar los objetivos concretos que se pretende alcanzar con los programas de formación, y, por otro, el que estos objetivos tengan una aplicación más práctica a la hora de desarrollar la labor docente.

La Comisión Europea (2007: 3) define las competencias como una "combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo". Profundizando en esta definición, en el Espacio Europeo de las Cualificaciones (CCE, 2006, en Vélaz, 2008) se identifican cuatro elementos que constituyen la competencia referida al ámbito profesional:

- Competencia cognitiva: empleo de teorías, conceptos y conocimiento tácito e informal que se ha ido adquiriendo a través de la experiencia.

- Competencia funcional (habilidades/destrezas y saber hacer): lo que un profesional debería ser capaz de hacer bien, al desempeñar una determinada actividad dentro de sus funciones laborales.

- Competencia personal: saber comportarse en un rol o situación profesional determinada.

- Competencia ética: comportarse de un modo coherente con un conjunto de valores personales y profesionales.

Una vez definido el término y contemplada su clasificación, se exponen sus componentes esenciales (Coll y Martín, 2006, en Vélaz, 2008):

- Movilización de los conocimientos. Permite hacer un uso activo de los conocimientos que se poseen ante un problema en un contexto concreto.

- Integración de los distintos tipos de conocimientos. Permite comprender y analizar la realidad de manera que se actúe sobre ella para conseguir los objetivos pretendidos.

- Transferencia de lo aprendido en una situación o contexto a otros contextos diferentes, de manera que se generalizan a otras situaciones las maneras de actuar que han tenido éxito

- Capacidades metacognitivas (de toma de conciencia y autorregulación). Permiten un aprendizaje continuo para seguir desarrollando las competencias de una

manera autónoma. Exige una capacidad de reflexión sobre las diferentes situaciones y el propio comportamiento.

De acuerdo con el planteamiento de estos dos autores anteriormente citados, Vélaz, C. (2008: 159) establece la siguiente definición del profesional competente:

Ser competente profesionalmente consistiría en saber sobre (conocimientos); saber cómo intervenir (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); saber relacionarse (disponer de habilidades sociolaborales); saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias metacognitivas); y saber comportarse (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas).

En esta definición se tienen en cuenta, tanto sus diferentes componentes (cognitivos, sociales, afectivos ...), como la importancia de su aplicación en una situación determinada.

El concepto de competencia se utiliza para definir diferentes programas formativos de profesores. La primera fase para definir estos programas formativos es la de identificar las competencias que un profesor debería tener para ejercer de una manera óptima su profesión; la siguiente fase sería la de proponer las acciones formativas que servirán para desarrollar en los formandos las competencias que se han sugerido previamente como esenciales para el ejercicio de la labor docente. Como ejemplo de la primera de las fases, se exponen a continuación las diez competencias necesarias para el profesor, según Perrenoud, P. (2004), y que son las siguientes: Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje; administrar la progresión de los aprendizajes; concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la administración de la escuela; informar y envolver a los pares; utilizar nuevas tecnologías; enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y, administrar su propia formación continua.

González Blasco, M., Gil-Toresano, M., Tornero, Y. y Verdía E. (2009) se basan en estas competencias referidas a los docentes de cualquier ámbito y de cualquier materia, y las llevan al área de la enseñanza de las lenguas y la literatura, concretamente a los profesores de ELE. Pese a no hacer una referencia específica a los profesores de educación obligatoria, se exponen, a continuación estas competencias,

ya que consideramos que el perfil que describen se puede generalizar a los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. Las competencias, que indican los autores anteriormente citados, son las siguientes:

- Planifica y evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje, a corto y a largo plazo, teniendo en cuenta el contexto de enseñanza, y de acuerdo con un enfoque metodológico.

- Gestiona con eficacia la información, la interacción y las dinámicas en el aula, respondiendo a los objetivos y al plan de clase y a las necesidades de los alumnos.

- Proporciona a los alumnos una diversidad de oportunidades de aprendizaje con actividades de aula variadas que favorecen el desarrollo de los distintos aspectos de su competencia comunicativa en español.

- Analiza, interpreta y describe el funcionamiento del sistema formal y de los actos de comunicación del español, y les da, en el aula, un tratamiento didáctico adecuado.

- Identifica e interpreta rasgos socioculturales de las comunidades de habla hispana, los pone en relación con los de otras comunidades y los integra en la práctica docente, manteniendo un papel de intermediario cultural.

- Responde a las exigencias del contexto de enseñanza y asume las responsabilidades docentes, tanto con los alumnos como con la comunidad educativa, mostrando una actitud cooperadora y receptiva a otras opiniones y sugerencias.

- Evalúa su actitud como docente, revisa las creencias en que se sustenta y toma conciencia de sus propias virtudes y necesidades de mejora en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.

Por su parte, Madrid, D. (2005) también concreta el perfil profesional del profesor de lenguas extranjeras indicando las siguientes competencias, conocimientos y actitudes que deben poseer dichos docentes. Se resumen a continuación el perfil profesional de estos docentes:

- Tener un conocimiento científico de la lengua extranjera en la que se especializa.

- Usar con soltura dicha lengua oralmente y por escrito, en el ámbito privado, público, educativo y ocupacional.

- Saber aplicar los conocimientos y las técnicas adquiridas en su formación inicial en diferentes ámbitos sociales y educativos.

- Ser capaz de trabajar de forma autónoma y cooperativa.

- Ser capaz de desarrollar en los alumnos habilidades y estrategias adecuadas que posibiliten el aprendizaje por descubrimiento.

- Desarrollar habilidades interpersonales que permitan relacionarse adecuadamente con el alumnado, el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa.

- Guardar equilibrio entre el desarrollo del ámbito cognitivo, procedimental y afectivo.

- Saber actuar en contextos escolares multiculturales.

- Desarrollar competencias que permitan la movilidad por el espacio europeo.

- Desarrollar actitudes comprometidas que propicien la mejora del proceso educativo y del entorno social en los contextos en donde desarrolle su docencia.

- Actuar como investigador de los diferentes aspectos que implica su práctica docente.

- Desarrollar la competencia lingüística y literaria en la lengua extranjera de su especialidad para ser capaz de consultar diversas fuentes de información, actualizar los conocimientos y emplear la lectura en la lengua extranjera como fuente de placer.

- Desarrollar un conocimiento vivencial del país y de la cultura en donde se habla la lengua extranjera que enseña.

- Saber valorar y fomentar los intercambios de alumnos y de profesores con países donde se hable dicha lengua.

- Saber usar el aula como contexto social para propiciar una interacción comunicativa significativa y comprensible, y fomentando la participación y la reflexión crítica.

- Saber diagnosticar los intereses y las necesidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos para planificar, programar e impartir un currículo de lengua extranjera abierto y flexible, de manera que satisfaga las necesidades de los aprendices y las exigencias de los diseños curriculares de la Comunidad Autónoma, de España y del Marco de Referencia Europeo.

- Saber actuar como mediador entre la estructura cognitiva del alumnado y las experiencias de aprendizaje.

- Desarrollar habilidades específicas para motivar e interesar a los estudiantes en la clase y saber generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua que se enseña.

- Saber presentar y explotar los contenidos para facilitar el aprendizaje de acuerdo a las características personales del alumnado.

- Saber emplear técnicas de temporalización y de agrupación del alumnado adecuadas al tipo de tareas que se realizan en clase.

- Preparar a los futuros profesionales que empleen la lengua extranjera que está enseñando.

- Saber atender y tratar la diversidad del alumnado.

- Saber usar una variedad de materiales y de fuentes de información, incluyendo las nuevas tecnologías.

Para realizar la segunda fase que indicábamos al comienzo del capítulo (a saber, proponer las acciones formativas que desarrollen en los futuros profesores las competencias esenciales para el ejercicio de la labor docente), Perrenoud, P. (2001) indica una serie de aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar los programas curriculares de la formación de los docentes. Son los siguientes:

- Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones.

- Un referencial de competencias que identifique los saberes y las capacidades requeridas.

- Un plan de formación organizado en torno a competencias.
- Un aprendizaje a través de problemas, que aporten un enfoque clínico.
- Una articulación entre teoría y práctica.
- Una organización modular y diferenciada.
- Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo.
- Unos tiempos y unos dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido.
- Una asociación negociada con los profesionales.
- Una selección de los saberes necesarios.

Pese a la aceptación general de las competencias como referente para definir los programas de formación, existen también detractores de este uso. En una entrevista realizada al profesor Lessard, C. (en Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M., 2008: 5), éste indica que “hay que insistir en la idea de que la aplicación del enfoque por competencia es controvertida. Estos enfoques centrados en las competencias seducen pero cuentan también con sus opositores”. Y hace referencia al caso concreto de Canadá, donde se han implementado políticas centradas en el enfoque de las competencias para la formación de los profesores, pero donde también existe una “controversia bastante viva, tanto en la opinión pública como en la comunidad de expertos y medios intelectuales en general”. Lessard, C. concreta esta controversia principalmente indicando la dificultad y la imposible neutralidad a la hora de acordar una formación por competencias del profesorado.

Los procesos de observación de la actuación docente, con fines formativos, tendrán que tener presente el concepto de competencia por tres razones principales: en primer lugar, como parte de un programa formativo, en el proceso de observación también se tendrán que definir cuáles son las competencias necesarias para la labor docente y, por tanto, cuáles son las competencias que se quieren potenciar en los docentes o en los futuros docentes, durante el proceso de formación (inicial o permanente) en el que se encuentran; en segundo lugar, el observador deberá tener el entrenamiento necesario para detectar las competencias que tiene el profesor, o el futuro profesor observado, en qué grado tiene desarrolladas estas competencias; y, en tercer lugar, deberá establecer una prioridad y unas líneas de acción para formar al

docente en las competencias que tiene que seguir desarrollando para alcanzar una actuación docente de calidad.

1.6.2. La observación en la formación inicial

Dentro de un campo tan vasto como la formación inicial del profesorado, este capítulo abarca siete puntos: la situación en la que se encuentra el profesor al comienzo de su carrera profesional; el concepto de aprendizaje observacional; la presentación de un documento importante para la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras (Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas), que se podría adaptar y generalizar al profesorado de otras materias; la descripción de un programa de formación inicial basado en el uso de los circuitos cerrados de televisión; el análisis del programa de formación inicial para profesores de ELE impartido conjuntamente por la Universidad Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes; la descripción y el análisis del Prácticum de diferentes programas universitarios de formación inicial dirigidos a formar profesores de Educación Secundaria (Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria); y, por último, la descripción y el análisis del Prácticum del Grado de Maestro de Educación Infantil y del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid.

La inclusión de un programa de formación para profesores de ELE, pese a no ir dirigido a docentes de educación obligatoria, se justifica por las interesantes aportaciones que realiza del proceso de observación de la actuación docente incluidas en su Prácticum, y que pueden generalizarse a la formación de futuros profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.

Por otro lado, respecto a la formación inicial de los docentes de enseñanza reglada, en este capítulo se realiza un análisis detallado de su periodo de prácticas y en la tercera parte de la tesis se aporta una serie de propuestas de mejora.

Con el análisis de estos puntos, el presente capítulo pretende contribuir para que la formación inicial del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria se ajuste, lo máximo posible, a las necesidades profesionales de los docentes en su trayectoria profesional.

Castañeda, E. (2009: 37) reflexiona sobre este punto e indica que “La docencia debe ser una de las pocas profesiones, tal vez la única, donde existe una distancia tan significativa entre los contenidos de la formación y las exigencias para el desempeño”. Por lo tanto, se hace necesario un esfuerzo para armonizar la formación que reciben los futuros profesores y las demandas que se les exigirán cuando desempeñen su profesión.

1.6.2.1. El profesor al comienzo de su carrera profesional

Como todos los profesionales, el docente, al comienzo de su carrera profesional, tiene una serie de inquietudes, cualidades, expectativas y preocupaciones sobre cómo desempeñar diferentes aspectos de una profesión que todavía no ha tenido la oportunidad de ejercer. Diferentes autores han analizado algunas de las características con las que los docentes comienzan su actividad profesional. Por ejemplo, González Blasco, M., Gil-Toresano, M., Tornero, Y. y Verdía E. (2009) identifican las preocupaciones frecuentes que tienen los profesores noveles de ELE antes de empezar a ejercer su profesión y que, consideramos que son compartidas por los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. Estas inquietudes son las siguientes:

- 1) Adecuación del discurso al nivel de competencia de los alumnos.
- 2) Utilización de estrategias para dar explicaciones léxicas.
- 3) Hacer una correcta transición entre las actividades de la secuencia.
- 4) Empleo de instrucciones para la realización de las actividades.
- 5) Presentación de contenidos lingüísticos.
- 6) Uso de la pizarra.
- 7) Cumplimiento del plan de clase: temporalización.
- 8) Gestión de imprevistos: actividades que se alargan en exceso, responder a dudas, etc.
- 9) Logro de un equilibrio entre *Teacher Talking Time* (TTT) y *Student Talking Time* (STT).

Una vez que el docente se incorpora por primera vez a su centro escolar, su actuación profesional está muy marcada por la necesidad de ser aceptado, de asimilar

lo que hacen sus compañeros, de aplicar lo que han aprendido durante su formación inicial y por la reproducción de pautas aprendidas durante su propia escolaridad, generalmente de manera inconsciente (formación oculta). Todo esta base inicial también está muy influida por una gran ilusión y por diferentes temores; entre los más destacados se encuentra el temor a no controlar la clase y a no cumplir con la programación (Vélaz, 2009). Un sentimiento que destaca en esta incorporación es la inseguridad. Vélaz (2009:1) afirma que:

(...) en definitiva, (el profesor novel) se incorpora con una gran inseguridad –que generalmente se afronta y supera en soledad- sobre cómo responder al día a día en el aula y en la escuela, sin haber tenido en la mayoría de los casos la oportunidad de aprender realmente los saberes más prácticos del oficio, ni cómo movilizar los saberes teóricos y las metodologías aprendidas, y cómo generar conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica.

Por otro lado, al sentimiento de inseguridad se une al de soledad en el proceso de desarrollo profesional en estos primeros momentos. El primer sentimiento está relacionado con la preparación que el futuro profesor recibe antes de ejercer la docencia, mientras que el segundo sentimiento está relacionado con la formación continua que permite al docente desarrollarse profesionalmente. En ambos casos, la propuesta de incluir de una manera sistemática y rigurosa en los programas formativos (de formación inicial y de formación continua) la observación de la actuación docente y la incorporación de la figura del mentor, aportaría un apoyo a los docentes respecto a estos sentimientos que viven los profesores y los maestros. La existencia de una figura que acompañe los primeros pasos profesionales aportaría seguridad y disminuiría el sentimiento de soledad. De hecho, como se expone en el análisis de datos de la segunda parte de esta tesis (capítulo 2.8), el componente emocional es la variable cuyos resultados reflejan una mayor diferencia entre la muestra de docentes observados y la que no ha sido observada.

Además, es imprescindible que el periodo de formación inicial aporte al futuro profesor los conocimientos específicos necesarios de su propia especialidad docente.

Madrid, D. (2004), basándose en Marcelo (1989, 1994) y Shulman (1986), recoge la siguiente clasificación de conocimientos necesarios que se deben abordar en este periodo formativo, a saber: teorías sobre la enseñanza; habilidades y competencias docentes; habilidad comunicativa del profesorado; conocimiento psicopedagógico y didáctico; conocimiento del contexto escolar; y conocimiento de la especialidad.

Y, dentro de los conocimientos de la especialidad, Richards (1998) realiza una enumeración de los conocimientos específicos necesarios de los profesores de lenguas extranjeras. Estos conocimientos versan sobre los siguientes temas:

- Idioma extranjero.
- Fonética y fonología.
- Adquisición de las lenguas extranjeras.
- Diseño curricular.
- Análisis del discurso.
- Sociolingüística.
- Métodos de enseñanza y materiales.
- Evaluación.
- Enseñanza de las destrezas comunicativas.
- Aspectos socioculturales.
- Psicolingüística.
- Gramática de la lengua extranjera.
- Lingüística.
- Semántica.
- Pragmática.
- Lenguaje y cultura.
- Educación bilingüe.
- Introducción a la literatura de la lengua extranjera en cuestión y su didáctica.
- Prácticas docentes.
- Investigación en el aula de lenguas extranjeras.

Estas áreas de conocimiento, Madrid, D. (1998) las agrupa en tres grupos o tipos de formación diferenciadas, que son las siguientes: formación lingüístico-literaria, formación didáctica y formación práctica.

Después de estudiar los aspectos fundamentales que deben ser tenidos en cuenta en la formación inicial del profesorado de lenguas y literatura, pasamos a analizar la necesidad de seguir innovando en la manera de afrontar esta etapa formativa de los docentes. En este sentido, la necesidad de seguir mejorando la formación inicial es evidenciada por Vélaz (2009), al indicar que la actual no aporta las competencias básicas para desempeñar la docencia, en cuanto que “el periodo de formación inicial no permite adquirir las competencias básicas del oficio, aunque aporte elementos de importancia” (Vélaz, 2009: 210), ya que actualmente esta formación exige tener en cuenta algunas características especiales (Vélaz, 2009), como:

- La “fecha de caducidad” que tienen los conocimientos adquiridos en la etapa de formación inicial (Marcelo, 2002).

- La dificultad de sistematizar el conocimiento sobre la enseñanza (Moreno, J.M., 2006).

- La necesidad de construir el conocimiento en un espacio intersubjetivo (Pastré, 1994).

- La necesidad de basar el conocimiento en su contexto, no solo en la escuela en sentido genérico, sino en una escuela en particular (McLellan, 1996; Eraut, 1998).

- La complejidad del conocimiento que hace que ningún profesor lo posea de una manera completa (Putnam y Borko, 2000).

Además de la dificultad de facilitar una formación inicial que cubra todas las necesidades de los profesores en sus primeros años, existen otros factores que hacen que su incorporación sea aun más compleja, ya que al profesorado novel se le asignan frecuentemente ciertos grupos “problemáticos”, o que, durante una temporada, el profesor puede verse en la situación de tener que cambiar frecuentemente de centro escolar hasta consolidar su destino definitivo (Vélaz, 2007).

Las primeras experiencias profesionales influyen en el futuro profesional de los docentes, y los aspectos que se han descrito anteriormente pueden provocar que esta iniciación sea una experiencia desconcertante, dramática o solitaria y que en estos momentos se puede estar sembrando la semilla de un futuro “malestar docente”. Esta circunstancia influye de manera negativa en la calidad de la enseñanza, y, además, se corre el riesgo de perder el enorme potencial renovador que aporta la incorporación de nuevo profesorado al sistema educativo (ilusión, motivación, nuevas ideas, etc.) (Beca, C. E. y Boerr, I., 2008).

Vélaz (2009: 3) concluye su análisis sobre el comienzo de la vida profesional de los docentes de la siguiente manera:

Esta situación, profusamente estudiada y documentada, ha llevado a un consenso generalizado sobre la necesidad de arbitrar procedimientos para acompañar la iniciación en un oficio hermoso, pero complejo y de gran responsabilidad social, que no puede ni debe aprenderse, al menos no solamente, desde el enfoque disciplinar de la Academia, por ósmosis o mediante el ensayo-error en soledad.

Una de las técnicas de aprendizaje que supone un apoyo a la formación inicial de los futuros profesores y un acompañamiento en su recorrido profesional es el aprendizaje por observación que se describe en el siguiente capítulo.

1.6.2.2. El aprendizaje observacional

El aprendizaje observacional, también conocido como aprendizaje vicario o aprendizaje social, es el que ocurre como resultado de ver una conducta en otros y observar las consecuencias que para ellos tiene (Bandura, A., Grusek, J. E. y Menlove F. L., 1966).

De entre todos los estímulos a los que estamos expuestos, ninguno es tan frecuente, ni tiene tanto valor informativo, como las conductas que ejecutan las personas que nos rodean. El que nos fijemos en estas conductas tiene un gran valor adaptativo, ya que, al observar las acciones de los “modelos”, podemos actuar de forma adecuada en diferentes situaciones desconocidas, adaptándonos en cada ocasión para saber cuáles de las posibles conductas son las más adecuadas socialmente. Se puede considerar que es uno de los principales agentes del proceso de socialización.

Este proceso de aprendizaje, a través de las conductas de los demás, es el que Bandura (1986) denominó aprendizaje observacional.

Este concepto puso de manifiesto dos cuestiones: por un lado, la existencia de un aprendizaje cognitivo, que cuestionaba las teorías conductistas que predominaban en esa época (aprendizaje mediante el proceso de estímulo-respuesta), ya que en el aprendizaje observacional el aprendiz no recibe directamente los estímulos y tampoco es el que emite las respuestas, ni el que recibe el refuerzo. Hasta entonces, se consideraba que estos factores eran imprescindibles en un proceso de aprendizaje. Por otro lado, evidenciaba que podía existir aprendizaje sin que la conducta aprendida se manifestase directamente. Tanto es así, que el observador es capaz de deducir las intenciones del modelo al ejecutar determinada acción; y, por tanto, el observador no sólo aprende la conducta observada, sino que también infiere las intenciones del modelo. Esta inferencia también forma parte de la representación mental de lo observado, por lo que, cuando el observador reproduce la conducta, lo hace basándose en la misma intención que infirió del modelo. Estas aportaciones supusieron una manera de integrar las teorías conductistas y las cognitivas (García García, E., 1993).

Para proponer un aprendizaje observacional lo más efectivo posible, es importante conocer las variables que hacen que dicho aprendizaje tenga éxito; estas variables dependen principalmente de los atributos del modelo, los atributos del observador y el valor funcional de la conducta modelada. Gil, F. y García, M. (1993) indican una serie de recomendaciones concretas para favorecer esta efectividad; son las siguientes:

- Que el modelo sea similar al observador, que no se muestre excesivamente distante o técnico, que su actuación vaya seguida por consecuencias positivas, que no sea excesivamente competente, que el observador se identifique con él y que albergue un cierto poder en alguna área; así mismo, será recomendable emplear diversos modelos para ofrecer distintos estilos posibles de actuación.

- Mostrar las conductas con claridad, de manera progresiva (de menor a mayor dificultad y complejidad), y abarcando secuencias de interacción completas.

- Dar las instrucciones necesarias al sujeto para que se centre en la observación del comportamiento objetivo, instarle a que haga un análisis del modelo y ofrecerle posteriormente la oportunidad de practicar lo observado (“ensayo conductual”).

- Es menos probable que se imite la acción de un modelo si éste ha sido castigado por su conducta, que si es premiado. No obstante, aunque las conductas observadas tengan consecuencias negativas, los observadores aprenden dicha conducta y pueden manifestarla en situaciones futuras; en la fase de aprendizaje (saber hacer), no tiene influencia el refuerzo o castigo que haya tenido la conducta del sujeto observado; es en la fase de ejecución de la conducta (querer hacer), cuando el refuerzo o castigo observado tienen su influencia. Por lo tanto, el refuerzo determina qué respuestas ejecutamos, y no tanto qué respuestas adquirimos.

Suengas, A. (1993), basándose en los experimentos realizados por Bandura (1986), indica los procesos cognitivos que concurren para que se produzca el aprendizaje observacional: 1) atención: hay que prestar atención al modelo, a las conductas que realiza y a las consecuencias de su conducta; 2) retención: hay que recordar lo observado, ya que quizá no se dé inmediatamente la oportunidad de aplicarlo; para ello, los observadores almacenan una representación mental de las acciones observadas; 3) reproducción: se tiene que poseer cierta habilidad para traducir en acción la conducta observada previamente; y 4) motivación: que es necesaria para que se manifieste lo que se ha aprendido mediante la observación. Podemos resumir estos procesos con las siguientes expresiones: saber hacer (1 y 2); poder hacer (3); y querer hacer (4).

Acontecimientos modulados	Procesos de atención	Procesos de retención	Procesos de producción	Procesos de motivación	Patrón de reproducción
	Acontecimientos modelados: -Saliencia -Valencia afectiva -Complejidad -Prevalencia -Valor funcional	-Codificación simbólica -Organización cognitiva -Práctica cognitiva -Práctica conductual	-Representación cognitiva -Observación de ejecuciones -Retroalimentación -Reproducción de la concepción de la acción	Incentivos externos: -Sensoriales -Tangibles -Sociales de control Incentivos vicarios/ Autoincentivos: -Tangibles -Autoevaluativos	

Acontecimientos modulados	Procesos de atención	Procesos de retención	Procesos de producción	Procesos de motivación	Patrón de reproducción
	Atributos del observador: -Capacidades de percepción -Tendencias perceptivas -Capacidades cognitivas -Nivel de activación -Preferencias adquiridas	Atributos del observador: -Habilidades cognitivas -Estructuras cognitivas	Atributos del observador: -Capacidades físicas -Subhabilidades componentes	Atributos del observador: -Preferencias de incentivos -Tendencias de comparación social -Criterios internos	

Tabla 3: Procesos del aprendizaje observacional (Bandura, A., 1986).

Como se ha expuesto en la tabla anterior, la atención es uno de los elementos imprescindibles para la eficacia del aprendizaje observacional. Existen ciertas variables que afectan al proceso de atención y que hacen que ésta sea mayor o menor. Estas variables se relacionan, tanto con los acontecimientos y conductas observados, como con los atributos del observador. Así, por ejemplo, las conductas que tienen como resultado el éxito captan más atención que las que no consiguen sus objetivos. También influye el prestigio que tiene el modelo y que determina la atención que se presta a su conducta (un modelo prestigioso provoca mayor atención que uno con menor prestigio).

Otra de las variables es la retención, ya que las conductas observadas no pueden influir en un individuo si éste no las recuerda, no las retiene. Por eso, la segunda subfunción que regula el aprendizaje por observación es la retención de los conocimientos sobre las actividades modeladas. El aprendizaje por observación se retiene mediante dos tipos de representación: las imágenes y los símbolos verbales (Bandura, 1986). Los observadores realizan una serie de transformaciones simbólicas que permiten condensar gran cantidad de información mediante símbolos y, de esta manera, les es más fácil recordar toda la información recibida. Una vez que las actividades modeladas se han convertido en imágenes y símbolos verbales, sirven de guía para acciones futuras. Estas representaciones influirán de una forma especial en las primeras fases de adquisición de la conducta; después de realizar la conducta repetidamente, ésta se rutiniza y automatiza, y la influencia de la representación simbólica original es cada vez menor. Se podría decir que la forma de actuar se personaliza.

El tercer componente del modelado es la conversión de las representaciones simbólicas en acciones concretas, lo que se denomina la producción. La psicología social describe una serie de componentes de la producción de una conducta, que permiten analizarla con exactitud: la organización cognitiva de los patrones de respuesta, la iniciación guiada centralmente, la observación de la ejecución, las adaptaciones correctivas, los autoinformes o producción verbal, la comprensión de reglas, las pruebas de reconocimiento, etc.

La motivación es el último componente descrito para completar el proceso de aprendizaje observacional. La teoría cognitiva social distingue entre adquisición y

ejecución, ya que las personas no realizan todo lo que han aprendido. Dos variables que influyen de manera determinante en la no ejecución de una conducta aprendida son: cuando la conducta tiene un escaso valor funcional, y cuando su ejecución comporta un elevado riesgo. Por el contrario, las variables que influyen para que lo aprendido se transforme en acción se denominan incentivos o motivadores. Éstos se pueden clasificar en tres tipos (García García, E., 1993):

- Los motivadores vicarios: el reforzamiento vicario se produce cuando el observador ve cómo una determinada conducta es recompensada cuando la realiza otra persona. El modelado acompañado de este tipo de recompensa es más efectivo que el modelado sólo, especialmente cuando la conducta que se pretende aprender conlleva esfuerzo. No obstante, el observar cómo se recompensa en otros una determinada conducta puede aumentar de manera temporal la tendencia a esa conducta, pero es improbable que la conducta se mantenga teniendo únicamente este tipo de incentivo.

- Motivadores directos: el refuerzo directo se produce cuando el propio sujeto es el que recibe la recompensa al realizar una determinada acción. No obstante, según la teoría cognitiva-social, estos motivadores no se reducen únicamente a la recepción de esta recompensa, sino, sobre todo, a las consecuencias que el sujeto anticipa que ocurrirán con su conducta.

- Motivadores autoproducidos: el autorrefuerzo es un proceso en el que los individuos dirigen, mantienen y modifican su propia conducta, al aplicarse a sí mismos recompensas, cuando realizan una determinada acción. Este concepto obtiene especial importancia en los procesos de autoobservación y de reflexión de la propia conducta y del propio desarrollo profesional. Para apoyar este proceso de reflexión también existen documentos que pueden utilizarse como guía, entre ellos el EPOSTL, como veremos a continuación.

1.6.2.3. Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas

El documento denominado Portfolio Europeo del Profesor de Lenguas en Formación (EPOSTL, en inglés) puede resultar de gran utilidad en el proceso de formación inicial de los docentes. Este documento recoge de manera muy detallada diversas herramientas útiles para los profesores de lenguas que empiezan su actividad docente,

y puede utilizarse como guía para que los profesores realicen una autoobservación no sólo de su actuación docente, sino también del progreso en su trayectoria profesional. De esta manera, proporciona unas pautas que ayudan a que el profesor desarrolle su capacidad de autoobservación y de reflexión. También puede servir de guía en el caso de que el profesor cuente con el apoyo de una persona que observa sus clases. Con este documento, el observador cuenta con un listado de competencias en las que puede focalizar el proceso de su observación.

El Porfolio Europeo del Profesor de Lenguas en Formación está compuesto por tres partes fundamentales:

1-Declaración personal/ biografía de enseñanza (personal *statement*): ayuda y anima a reflexionar sobre la enseñanza de lenguas.

2- Auto-evaluación: mediante escalas para 193 descriptores de competencias docentes en términos de “lo sé hacer”.

3- Dossier: documento en el que el profesor recoge información que son ejemplos del progreso de su formación.

Los descriptores a los que antes se ha hecho referencia, se dividen en siete categorías:

1. Contexto	<ul style="list-style-type: none"> a) currículo b) metas y necesidades c) el papel del profesor d) recursos y limitaciones institucionales
2. Metodología	<ul style="list-style-type: none"> a) expresión e interacción oral b) expresión e interacción escrita c) comprensión auditiva d) comprensión lectora e) gramática f) vocabulario g) cultura
3. Recursos	
4. Planificación de clase	<ul style="list-style-type: none"> a) identificación de los objetivos de aprendizaje b) contenidos de la sesión c) organización
5. Realización de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> a) uso del plan de clase b) contenido c) interacción con los aprendientes

	<ul style="list-style-type: none"> d) gestión del aula e) lenguaje del aula
6. Aprendizaje autónomo	<ul style="list-style-type: none"> a) autonomía del aprendiente b) deberes c) proyectos d) portfolios e) entornos virtuales de aprendizaje f) actividades extracurriculares
7. Evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> a) diseño de herramientas de evaluación b) evaluación c) autoevaluación y evaluación entre alumnos d) actuación lingüística e) cultura f) análisis de errores

Tabla 4: Descriptores referidos al profesor de lenguas en formación (EPOSTL, 2007).

1.6.2.4. El empleo de los circuitos cerrados de televisión

El empleo de circuitos cerrados de televisión (CCTV) como parte de la formación inicial del profesorado se estuvo utilizando en varias instituciones de formación del profesorado españolas bajo el paradigma de la microenseñanza.

Dentro de las ventajas del uso del CCTV como instrumento de formación del profesorado, se encuentra el que posibilita la repetición de la actuación didáctica cuantas veces como sea necesario y, por lo tanto, da la oportunidad de someter la actuación docente a un análisis riguroso y objetivo, y también da la oportunidad de que el propio ejecutor de la conducta docente se enfrente a su propia acción.

En relación a su uso como instrumento de investigación, éste permite realizar una comparación objetiva entre diferentes procesos didácticos, y, de esta manera, permite identificar las estructuras comunes en las conductas analizadas, para, posteriormente, formular leyes científicas (Castillejo, J.L. y Muñoz, A., 1975).

Pese a que los programas formativos basados en la observación de la actuación docente no se pueden identificar con los programas formativos que utilizan los CCTV, sí consideramos que tienen las suficientes similitudes como para describir en este capítulo una de las experiencias formativas llevadas a cabo con esta metodología, sobre todo, por el análisis que se hace de los diferentes elementos lingüísticos empelados por el docente.

Castillejo, J.L. y Muñoz, A., (1975) describen el proyecto de desarrollar un estudio de CCTV, a principios de los años 70, dentro del II Plan de Investigaciones Educativas del Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación, que se asignó al I.C.E. de la Universidad Politécnica de Valencia con el doble objetivo de: por un lado, utilizarlo como medio de formación inicial de los futuros profesores, y, por otro, emplearlo como medio de análisis del acto educativo. Estos objetivos se concretan en los siguientes dos objetivos finales:

- Perfeccionar o elaborar instrumentos objetivos de medición de variables que intervienen en el proceso de aprendizaje.

- Llegar a determinar el peso relativo de cada variable en relación a la eficacia del aprendizaje.

Para la consecución de ambos objetivos, en el proyecto se describió una serie de códigos que ayudarían a describir y analizar la realidad del aula, aun reconociendo que no dejan de ser elementos convencionales, provisionales, abiertos, complejos y funcionales. La clasificación que se realiza de estos códigos docentes es la siguiente: elementos lingüístico-verbales, elementos para-lingüísticos y elementos no lingüísticos.

En este proyecto, se utilizan los elementos lingüístico-verbales como fuente de análisis de la actuación docente, y se emplaza a la investigación de los otros dos elementos anteriormente citados, para obtener una visión más global de la realidad del aula.

En relación a los elementos lingüístico-verbales, la codificación de la actuación docente se realiza en torno a los siguientes elementos:

1. Organización: autorizar, prohibir, imponer, sugerir, sancionar positivamente, sancionar negativamente.

2. Dirección del aprendizaje, que se divide, a su vez en:

- 2.1. Motivación: incitar a la acción, incitar a la observación, incitar al pensamiento, enlazar con necesidades, enlazar con elementos ficticios, enlazar con sucesos reales, enlazar con conocimientos anteriores, problematizar sobre situaciones concretas, problematizar sobre modelos.

2.2. Orientación: señalar fuentes de información, marcar etapas del proceso, indicar ejercicios de aplicación.

2.3. Supervisión: comprobar la comprensión de una explicación dada, verificar el modo de realización de un trabajo o estudio.

2.4. Valoración: aprobar de modo estereotipado, desaprobar de modo estereotipado, aprobar repitiendo la respuesta dada, desaprobar repitiendo la respuesta dada, aprobar de forma específica, desaprobar de forma específica

3. Elementos lingüísticos-verbales de inter-relación:

3.1. Términos de inter-relación: relación entre los elementos, profesor, alumno, equipo y clase.

3.2. Modos de inter-relación entre pregunta-respuesta: pregunta de memoria, pregunta de observación, pregunta de razonamiento, pregunta de imaginación, pregunta de aplicación práctica, pedir repetición de pregunta, pedir repetición de respuesta.

3.3. Modos de inter-relación en una exposición dada: definición, explicación de la definición, poner ejemplos, clasificar, resumir o sintetizar, describir un objeto, repetir, establecer hipótesis, formular leyes, extraer conclusiones, enunciar lo que se va a realizar o exponer, expresar juicio de valor positivo implícitamente, expresar juicio de valor positivo explícitamente, expresar juicio de valor negativo implícitamente, expresar juicio de valor explícitamente.

Este tipo de experiencias abrieron nuevas líneas de acción en la formación inicial y continua del profesorado, y nuevas líneas de investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.6.2.5. Máster para profesores de ELE de la UIMP y el Instituto Cervantes

La inclusión de este capítulo, dentro de un trabajo dirigido a la formación de profesores de lenguas y literatura de enseñanza reglada, es debida, por un lado, a la importancia que este Máster brinda a la observación de la actuación docente como parte de la formación inicial de los futuros profesores, y a la descripción que se hace

en él del empleo de esta herramienta (tema principal de la tesis); y, por otro, al objetivo común que tienen tanto este Máster, como los diferentes programas de formación de futuros profesores de lenguas y literatura de enseñanza reglada y, que no es otro que formar profesionales de la educación de las lenguas y la literatura. Con esta base común, este programa formativo puede aportar interesantes puntos de vista para ser aprovechados en los programas de formación inicial de docentes de lenguas y literatura de enseñanza reglada que se analizan en los apartados 1.6.2.6 (programa formativo para docentes de Educación Secundaria) y 1.6.2.7 (programa formativo para docentes de Educación Primaria y para docentes de Educación Infantil).

El Máster para profesores de ELE de la UIMP y el Instituto Cervantes cuenta con un periodo de prácticas que tiene como objetivo desarrollar diferentes habilidades en el alumnado, que se describen a continuación:

- Desarrollar una mayor confianza en la propia actuación en el aula, potenciar la capacidad de llevar a cabo el plan de clase, teniendo en cuenta la gestión del tiempo y las transiciones entre los pasos de la secuencia, y fomentar las habilidades de gestión del aula y la puesta en marcha de dinámicas de grupo.

- Reflexionar sobre los conocimientos de la lengua (uso y forma) y de la cultura necesarios a la hora de definir contenidos lingüísticos y culturales, de seleccionar o diseñar conceptualizaciones, dar explicaciones, analizar contextos de uso y poner ejemplos, así como de desarrollar habilidades para detectar lagunas de conocimiento, buscar información en obras de referencia y otros materiales, y resolver dudas.

- Desarrollar habilidades de observación de clase como herramienta para la reflexión sobre la actuación docente, atendiendo especialmente a las habilidades de observación crítica de la actuación docente, la capacidad de aprender de la observación de clases, de planificar la observación de acuerdo con los propios intereses y necesidades, la capacidad para intercambiar opiniones con los colegas observados, para rentabilizar lo aprendido en la observación y aplicarlo a la propia actuación.

- Desarrollar las habilidades de autoevaluación y reflexión sobre la propia acción docente, atendiendo especialmente a las habilidades de observación crítica de la actuación docente, la capacidad para reflexionar sobre el propio proceso formativo,

para valorar los logros, detectar necesidades de mejora, establecer objetivos y medios para alcanzarlos. En este punto, el programa proporciona unas herramientas de autoobservación y autoevaluación que se adjuntan en los anexos 2, 3, 4, 5 y 6.

- Habilidades profesionales: adaptación al centro y a su dinámica organizativa, trabajo en equipo y en colaboración, y puesta en marcha de actividades extracurriculares.

Para alcanzar estos objetivos, el periodo de prácticas exige al alumnado la realización de diferentes actividades: llevar a cabo tareas de observación de clases en las sesiones impartidas por su tutor que le permitirán analizar e interpretar la realidad docente y familiarizarse con las características de su curso; planificar las sesiones de clase con criterio metodológico, teniendo en cuenta el programa de curso y el manual de clase, y de acuerdo con el nivel de competencia y con las necesidades de los alumnos (para ello, el alumno contará con el asesoramiento y la supervisión del tutor de prácticas); seleccionar y adaptar el material didáctico que va a utilizar en las sesiones de clase; impartir las sesiones de clase asignadas como profesor responsable con la colaboración y el apoyo del tutor de prácticas; evaluar el desarrollo de las sesiones de clase impartidas y el progreso de los alumnos para realizar los ajustes que sean necesarios en las sesiones siguientes y analizar la propia actuación como profesor mediante grabaciones en vídeo; y valorar, con el apoyo del tutor, la evolución de las habilidades docentes.

Estas actividades se realizan en dos fases: en la primera fase, el alumno observa una clase de un profesor experimentado (un mínimo de 4 sesiones del curso en que el alumno se integra y en que realiza la práctica docente y un mínimo de 2 clases de otros cursos, impartidas por otros profesores, o por el tutor pero de un nivel distinto, en el mismo u otro centro). En la segunda fase, el alumno imparte una clase bajo la supervisión de su tutor de prácticas.

Para la primera fase (observación), el programa aporta un código de buenas prácticas que se puede resumir en estos términos: agradecer al profesor, cuidar la relación, no participar, minimizar el efecto de la presencia, no juzgar ni evaluar, sino analizar, seleccionar el objeto de la observación, recoger información antes de la

observación, analizar e interpretar los datos posteriormente, reunirse lo antes posible, poner la información recogida a disposición del observado.

También aporta al alumnado una serie de pautas que le ayudarán a guiar su proceso de observación (focos de atención, pautas para preparar la observación, actitud durante la observación y la sesión de *feedback* ...). Y establece una serie de objetivos para alcanzar en este periodo del programa formativo.

La segunda fase (intervención) consta de tres etapas: primero, planificar con el tutor una sesión de clase y seleccionar, de acuerdo con los intereses y objetivos del alumno, el segmento de 20 minutos que va a impartir; segundo, llevar al aula el segmento asignado; y tercero, hacer una autoevaluación y tener una sesión de retroalimentación con el tutor.

En esta fase el programa aporta una serie de pautas a los estudiantes tales como: a) que las primeras sesiones que impartan tengan una duración máxima de una hora; b) antes de impartir la primera sesión, se debe haber observado, al menos, dos sesiones impartidas por el tutor; c) las sesiones que se van a impartir se repartirán de manera equilibrada durante el periodo del Prácticum; d) decidir con el tutor cuáles son las tres sesiones en las que el tutor observará la clase del alumno de manera que estén repartidas de manera equilibrada durante el Prácticum (al principio, en medio y al final); y d) realizar una grabación de la propia clase -durante la tercera parte del Prácticum- para la autoobservación y utilizar las guías de autoobservación aportadas por el programa (anexos 2, 3, 4, 5 y 6).

Como última parte del periodo de prácticas, el programa propone la elaboración de un diario reflexivo y crítico de las dos fases del Prácticum (observación e intervención).

En todo este periodo, el alumno está bajo la tutela de un tutor de prácticas a quien previamente se le ha facilitado, por un lado, una guía de autoevaluación de su propia labor (con lo que el programa enfatiza la herramienta de la autoobservación y autoevaluación, no sólo en los profesores en prácticas, sino también, en los tutores); y, por otro, una serie de pautas para realizar con responsabilidad su labor. Estas pautas son: dar información sobre: el funcionamiento del centro, el programa del curso, los materiales y el perfil del grupo de alumnos; comentar con el profesor en prácticas los

planes de clase y el desarrollo de las sesiones, aportar orientaciones y hacer sugerencias sobre materiales para que el profesor en prácticas planifique su sesión; supervisar los planes de clase del profesor en prácticas; dar retroalimentación sobre su actuación, contar con la colaboración del profesor en prácticas en algunas sesiones o en diferentes momentos de una sesión, colaborar con el profesor en prácticas en la organización y/o puesta en marcha de actividades fuera del aula; comentar con el profesor en prácticas, al final del Prácticum, su progreso a lo largo de este periodo, y redactar el informe final.

Además de estas pautas generales, también se aporta una serie de consideraciones más concretas sobre determinados aspectos del proceso de observación, como es el caso de la sesión de retroalimentación. Estas sugerencias para realizar las reuniones de *feedback* son las siguientes:

- Usar las notas de observación que se han tomado durante la clase y después de la misma. Las notas ayudarán a apoyar los comentarios y valoraciones. La duración estimada de esta sesión es de 45 minutos.

- Seleccionar focos de atención determinados para la retroalimentación de la clase.

- Dar la opción al profesor en prácticas de ser el primero en valorar su actuación docente y expresar su propio análisis.

- Reforzar aspectos teóricos y propiciar que el profesor en prácticas repare en aspectos de aplicación de la teoría a través del análisis de la actuación docente.

- Proporcionar ejemplos concretos de la clase observada, incluso intervenciones literales del profesor observado, evidencias que den apoyo a los argumentos expuestos.

- Relacionar los hechos ocurridos durante la sesión con sus posibles causas.

- Formular preguntas que inviten al profesor en prácticas a la reflexión.

- Empezar y acabar la sesión de retroalimentación siempre con un comentario positivo hacia la labor del profesor en prácticas.

- Reconocer el esfuerzo que ha supuesto para el profesor en prácticas la preparación de la clase, independientemente del resultado que haya obtenido.

- Dar un talante positivo a los juicios durante toda la sesión de retroalimentación.

- Relacionar los juicios y valores con la descripción de hechos concretos.

- Aclarar cuestiones de la teoría que presentan alguna dificultad al profesor en prácticas.

- Hacer demostraciones de algunas técnicas de la clase.

- Dar información sobre alternativas de formas de enseñar, materiales, etc.

- Asesorar al profesor en prácticas para establecer sus objetivos de mejora a corto plazo.

- Animar a los profesores en prácticas a expresarse abiertamente con libertad y sinceridad.

- Animar al profesor en prácticas a tener iniciativas, a ser autónomo e independiente.

- Evitar el paternalismo.

- Reafirmar aquellos aspectos de la personalidad del profesor en prácticas que favorecen su actuación docente.

- Reconocer los signos de estrés y ayudar a sobrellevarlo.

- Mantenerse informado de los factores externos que pueden afectar al profesor en prácticas y, por lo tanto, al curso.

Además de estas pautas de actuación, en este programa de Máster, se elabora una ficha de observación de la sesión de retroalimentación, para observar la actuación de la persona que realiza la sesión de *feedback* (anexo 10). De esta forma, su programa es del todo coherente ya que considera la herramienta de la observación como un elemento importante en el entrenamiento de los profesores en prácticas, y, por lo tanto,

también la considera útil como herramienta para entrenar a las personas que están encargadas de dar el *feedback* a los profesores en prácticas.

Tal y como se anunciaba al inicio de este apartado, el programa formativo diseñado por la UIMP y el Instituto Cervantes, dirigido a docentes de enseñanza de lenguas y literatura de educación no reglada, aporta cuestiones interesantes que pueden ser aprovechadas para el diseño de los programas formativos del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. Dentro de estas aportaciones, consideramos especialmente valiosas las pautas sugeridas tanto a los alumnos como a los tutores, para realizar con éxito las diferentes fases del periodo de prácticas. En la tercera parte de esta tesis, en la cual se plantea una serie de propuestas de mejora de diferentes programas formativos dirigidos a los docentes de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil, se han adaptado algunas de estas pautas con el objetivo de optimizar el periodo de prácticas de estos programas.

1.6.2.5.1. Análisis del programa formativo

Uno de los objetivos explícitos que indica el Máster, anteriormente mencionado, es la habilidad de autoobservarse y autoevaluarse como profesor, hacer evaluaciones críticas y detectar objetivos de mejora. Para este fin, el programa de formación proporciona una serie de fichas y da pautas para la autoobservación y la autoevaluación. También se trabaja esta competencia con la realización del diario de aula que los alumnos tienen que realizar como parte de su formación. Y también se sugiere la utilización de grabaciones de la propia actuación docente para trabajar esta competencia. El programa no indica explícitamente el objetivo de conseguir que el alumno adquiriera la competencia de profesor investigador, pero, *de facto*, este objetivo considero que esta presente.

Relacionado con este punto, el programa también establece como objetivo aprender a observar la actuación docente de los profesores en general (no ya sólo de la suya propia) y aporta pautas y fichas de observación para este fin. Este objetivo aporta tres conclusiones importantes:

- Saber manejar una herramienta de formación que le va a ser muy necesaria manejar durante este periodo de prácticas. Es imposible conseguir los demás objetivos

planteados en este periodo si previamente no se ha alcanzado el objetivo de aprender a observar la actuación docente.

- Esta competencia podrá ser beneficiosa para el alumno dentro de su desarrollo profesional, lo que concede importancia a seguir observando a compañeros durante su desempeño profesional y la posibilidad de utilizar esta herramienta como una más dentro de su programa formativo personal.

- Esta competencia aporta un suplemento a la formación del futuro profesor y le abre la vía de una nueva salida profesional, como puede ser la de tutor de futuros profesores. En este caso, tendríamos futuros tutores que han trabajado la competencia de observación de la actuación docente, lo que les proporciona una ventaja a la hora de desempeñar labores de tutor de futuros profesores.

Uno de los hechos que diferencian de manera muy positiva las prácticas de este programa formativo con respecto a otros es que tiene en cuenta que el profesor-tutor no tiene por qué tener experiencia ni formación en las labores de tutor de futuros profesores en prácticas. El otro hecho que se deriva de su planteamiento es que considera que un buen profesor no tiene por qué ser automáticamente un buen tutor de prácticas. Ambos hechos llevan a la conclusión de que hay que establecer unas pautas y guías que ayuden al tutor a realizar su labor. Estas pautas van dirigidas a la observación de los alumnos, a la realización de las sesiones de *feedback*, y a la iniciación del alumno en la impartición de sus primeras clases. Además de estas pautas, el Instituto Cervantes cuenta con una formación especializada para la tutela de prácticas docentes de los alumnos en periodo de prácticas. Esta formación de los tutores permite una mayor garantía de calidad respecto a su trabajo.

Los tutores de los alumnos en prácticas son “remunerados” con la posibilidad de realizar cursos de formación realizados por el Instituto Cervantes.

El programa de prácticas va más allá de la actuación en el aula; también tiene en cuenta el análisis de otros aspectos del centro educativo que serán de mucha utilidad para el futuro profesor. Se sugiere que el alumno en prácticas pueda participar en otras actividades del centro, como actividades culturales o talleres formativos.

El programa proporciona fichas de observación, tanto para el tutor como para el alumno en prácticas, con el fin de que puedan focalizar su atención y aprovechar al máximo este periodo de prácticas.

El programa también proporciona recomendaciones y pautas para que el tutor dirija de una manera efectiva la sesión de retroalimentación con el alumno. El hecho de que existan unas fichas de observación también facilita esta manera de proceder. Dentro de las pautas para estas sesiones, se indican algunas referidas al alumno como es la sugerencia de autoobservación antes de tener la sesión de *feedback* con el tutor.

Comparando con otros programas de formación del profesorado, éste transmite la sensación de que los alumnos disponen de menos tiempo para realizar las prácticas, pero que está organizado de tal forma que este tiempo se exprime y se aprovecha al máximo.

Dentro del programa se valora la posibilidad de que el alumno en prácticas observe la clase de otro profesor diferente de su tutor. Este aspecto también es muy valioso para que el alumno pueda comparar diferentes estilos profesionales.

El programa proporciona una serie de pautas para las primeras intervenciones en el aula del alumno en prácticas. Esto ayuda a hacer una inclusión en la docencia de manera formalizada entre los alumnos (aunque flexible) y de una manera estudiada, programada y progresiva para conseguir los objetivos que se pretenden.

Por otro lado, reconociendo la gran aportación de este programa a la formación del profesora de lenguas y literatura, indicamos algunas propuestas de mejora que lo podrían hacer más completo si cabe:

- En primer lugar, aumentar la relación entre la fase de prácticas y la fase de formación teórica. En la descripción del programa no existe una figura que pueda servir de puente, ni aparece ninguna referencia a la relación existente entre estas dos fases. Una relación más estrecha entre la fase práctica y la teórica aportaría una visión más completa al programa.

Es cierto que se hace referencia a la relación teoría-práctica en las pautas recomendadas al tutor de prácticas para la realización de la sesión de retroalimentación, en las cuales se indica que, a través del análisis de la actuación

docente, se deben reforzar aspectos teóricos, propiciar que el profesor en prácticas repare en aspectos de aplicación de la teoría y aclarar cuestiones de la teoría que presentan alguna dificultad al profesor en prácticas. Aun así, considero que una referencia más explícita y detallada dentro del programa (y no únicamente dentro de las sugerencias para una buena sesión de retroalimentación) aportarían más valor a la formación que se ofrece.

- En segundo lugar, aportar pautas para realizar el seguimiento del progreso del profesor en prácticas. Dentro de las funciones del tutor está la de comentar con el profesor en prácticas, el progreso que ha tenido a lo largo del Prácticum, pero no se aportan herramientas ni pautas para valorar esta evolución.

1.6.2.6. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

En este capítulo, se aborda la formación de Postgrado recibida por el profesorado de lenguas y literatura de Educación Secundaria, después de haber completado su formación de Grado correspondiente. Como venimos haciendo a lo largo de la tesis, la descripción y el análisis se centra en el uso de la observación de la actuación docente, que se concreta en el periodo de prácticas del programa.

Al existir diferencias importantes entre los programas formativos que ofrecen las Universidades, en primer lugar se tratan las características generales del Máster, y, posteriormente se describen las propuestas formativas de tres Universidades españolas por orden alfabético. Este apartado culmina con una comparativa respecto a la manera en la que cada propuesta formativa aborda las prácticas en esta formación.

Después de la descripción de estos Másteres, se realiza un análisis de ellos en el apartado 1.6.2.6.2., y, en la tercera parte de la tesis, en el apartado 3.1.1., se expone una serie de propuestas personales con el objetivo de ampliar la eficacia de esta formación.

1.6.2.6.1. Características generales y características específicas de varios programas

Esta formación tiene una duración de un año, y se concreta en 60 ECTS. Los créditos se organizan en torno a tres módulos subdivididos a su vez en materias y asignaturas:

a) Módulo genérico: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Procesos y contextos educativos. Sociedad, familia y educación; b) Módulo específico: Complementos para la formación disciplinar. Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. Como parte de la formación de los módulos genéricos o específicos, las Universidades pueden ofrecer, a los futuros profesores, seminarios o conferencias de temas de actualidad en el ámbito educativo, como es el caso del seminario impartido por Bou, J. F. (2011), *Coaching* para docentes en la Universidad “Miguel Hernández” de Elche, o la conferencia impartida por David Gil (2012) “La observación de la actuación docente: una herramienta potente para la formación del profesorado”, en la Universidad Complutense de Madrid; c) Prácticum que cuenta con un total de 10 ó 12 ECTS, lo que da una señal de la importancia de este periodo en la formación.

El Prácticum se desarrolla en centros de Educación Secundaria reconocidos como centros de formación en prácticas, mediante convenios de las universidades con las Administraciones Educativas de las respectivas Comunidades Autónomas. Se realiza durante un periodo intensivo y presencial en el cual se está en contacto con los equipos docentes. Cada estudiante se integra en un equipo docente y tiene un profesor tutor miembro de dicho equipo y otro por parte de la Universidad.

Como paso intermedio a la implantación de este Máster, surgieron algunas experiencias pioneras que sirvieron de puente entre el anterior programa formativo, el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), y el actual Máster, y que trataron de superar las deficiencias encontradas en el primero. Dentro de estas experiencias, se encuentra el Curso de Experto en Especialización en Educación Secundaria de la Universidad de Cádiz (1999). No obstante, llama la atención que, pese a la reformulación de este curso realizado en la Universidad de Cádiz, se repetían algunas críticas respecto al periodo de prácticas y algunas propuestas de mejora de alumnos y tutores (Velázquez, J., Azcárate, P., Ibarra, M. y Navarrete, A., 1999); a saber:

- Los alumnos deben tener un papel más activo, contando incluso con la posibilidad de poder impartir clase.

- Es necesario aclarar a los tutores de prácticas sus funciones y labores concretas.

Estas sugerencias de alumnos y tutores implican:

- Que, al menos parte de los alumnos, únicamente observaban las clases de los profesores experimentados, sin tener la posibilidad de impartir clase y de ser observados por su tutor.

- Que los tutores de prácticas no sólo no han sido formados en los procesos de observación y de *feedback*, sino que, según estos comentarios, tampoco han sido informados convenientemente de sus funciones durante este periodo.

Se analiza a continuación con más detenimiento el periodo de prácticas que ofrecen las siguientes Universidades españolas: la Universidad P. Comillas de Madrid, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Sevilla.

El periodo de Prácticum de la **Universidad P. Comillas de Madrid** incluye las siguientes actividades formativas:

- Acompañamiento y observación de la actividad profesional del profesor-tutor en sus diferentes actuaciones en el aula y en el Centro.

- Entrevistas individuales de supervisión con el profesor-tutor.

- Entrevistas individuales y colectivas con el tutor-supervisor de la universidad.

- Seminarios de trabajo en pequeños grupos de estudiantes sobre temas *ad hoc* relacionados con los contenidos del Prácticum.

- Estudio individual, lectura de documentos y legislación.

- Foro *on-line* sobre las experiencias de los estudiantes en el Prácticum.

- Sesiones de intercambio de experiencias entre los alumnos que acuden a diversos centros, momentos de reflexión conjunta sobre aspectos concretos de la docencia, aclaración de dudas, discusiones en torno a temas éticos, etc.

Para gestionar y realizar un seguimiento a estas actividades formativas, el programa de formación cuenta con diferentes figuras académicas:

- El Coordinador del Prácticum de la Universidad proporciona a cada alumno el Centro donde realizar sus prácticas, y realiza todas las gestiones y coordinación con los Centros.

- El supervisor del Prácticum de la Universidad realiza el seguimiento y la supervisión de un grupo de alumnos; es el intermediario entre el centro educativo de ESO y bachillerato y la Universidad; resuelve dudas a tutores y alumnos, aclara cuestiones relacionadas con el Prácticum; asesora a los alumnos en aspectos académicos...

- El Responsable del Prácticum en el Centro de prácticas asigna los Tutores de Centro a los alumnos de prácticas y coordina el seguimiento y la supervisión, conjuntamente con el Coordinador del Prácticum en la Universidad.

- El Tutor de prácticas en el Centro es un profesor del Centro de prácticas al que se asigna algún alumno para orientarle y hacer su seguimiento dentro del aula y del Centro. Esta figura tiene una relación directa con el proceso de observación de aula que se realizará durante el periodo de Prácticum. Sus funciones dentro del proceso son las siguientes:

- Recibir al alumno cuando accede el primer día al centro de prácticas para enseñarle el centro y explicarle cuestiones específicas de su organización.

- Involucrar al alumno de prácticas en la gestión de las asignaturas de la especialidad del tutor, favoreciendo que éste participe y colabore en el diseño, desarrollo de las actividades de aprendizaje y en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en clase con los alumnos de ESO y/o bachillerato.

- Introducir al alumno de prácticas en las clases de ESO y Bachillerato que imparte, favoreciendo que éste participe en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y de evaluación primero como observador y progresivamente adquiriendo mayor protagonismo en la docencia.

- Facilitar que el alumno imparta dos unidades didácticas de su especialidad en las últimas semanas de prácticas.

- Integrar al alumno de prácticas en actividades de gestión del centro, como reuniones de evaluación, reuniones del centro...

- Firmar el documento de registro de actividades que va elaborando el alumno, tras revisar y confirmar que lo presentado se ajusta a la realidad de lo realizado.

- Evaluar si el alumno de prácticas ha adquirido, en el grado mínimo exigido, cada una de las competencias que están establecidas en el plan de estudios de la universidad (que se adjuntan en el anexo 11) para el periodo del Prácticum para remitírselo al supervisor de prácticas de la universidad. En el anexo 12 figura el formulario de evaluación con las competencias que se evalúan. En la guía del Prácticum figura una extensa descripción de cada uno de los aspectos que se evalúan y que sirve a modo de rúbrica.

- El tutor que lo desee puede dirigir el trabajo de Fin de Máster del alumno tutorizado en colaboración con el supervisor de prácticas de la Universidad. Esta tarea está remunerada con una cuantía económica simbólica.

Se analiza, a continuación, el periodo de Prácticum de la **Universidad de Salamanca**, el cual consta de dos fases:

1. El Prácticum de Observación que tiene por objeto la observación activa de la realidad escolar por parte del alumno (60 horas) y en el cual se realizan las siguientes actividades: observación y análisis de la realidad educativa, participación en los Seminarios de Colaboración docente, confección del Diario de prácticas y elaboración de la Memoria final del Prácticum de Observación. La Universidad aporta una serie de guías sobre cómo realizar cada una de estas actividades (anexos 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19).

2. El Prácticum de Intervención que pretende, de modo principal, además de los objetivos generales, formar a los alumnos de manera práctica en las habilidades, destrezas y capacidades propias de la labor docente (60 horas). Las actividades de esta fase son la planificación de la docencia, la intervención en el aula, la participación en los Seminarios de Colaboración docente, la confección del Diario de prácticas y la elaboración de la Memoria final del Prácticum de Intervención. Para la gestión y seguimiento de esta fase, el programa cuenta con tres figuras académicas:

- Coordinador de Prácticum. Desempeña la tarea de puente o enlace entre los múltiples actores que participan en el módulo práctico del Máster y cuyo propósito

último es el de homogeneizar las distintas actuaciones relativas al Prácticum en los diferentes Centros educativos.

- Tutores de Secundaria. Observan y orientan al estudiante en su intervención docente.

- Tutores de Universidad. Concretan, en coordinación con el Tutor de Secundaria, el plan de formación del estudiante durante la estancia en el Centro.

La evaluación de las dos distintas fases del Prácticum se lleva a cabo tanto por el Tutor de Secundaria como por el Tutor de Universidad en base a determinados criterios (anexos 20 y 21).

Por otro lado, el alumno de prácticas también debe realizar una evaluación del Prácticum mediante un formulario proporcionado por la Universidad (anexo 22).

Por último, para terminar con el análisis específico por Universidades del periodo de prácticas de la formación inicial que reciben los profesores de educación secundaria obligatoria, se indaga a continuación en el periodo de Prácticum de la **Universidad de Sevilla** el cual persigue dos objetivos: por un lado, conocer y reflexionar sobre las claves del funcionamiento de un centro de Educación Secundaria, a partir de la recogida de datos, como un proceso de observación participante y proactivo; y, por otro, tomar conciencia de la complejidad de la tarea educativa.

Para alcanzar estos objetivos, el periodo de prácticas se divide en tres fases por las que debe pasar el alumno:

1. Análisis y descripción del contexto del centro y del aula (20 horas). La Universidad aporta al centro educativo una guía de actividades que se pueden realizar durante esta fase. Estas actividades son las siguientes: reunión con el tutor, visita a las instalaciones del centro, entrevistas con miembros del equipo directivo, entrevistas con alumnos y/o padres representantes en el Consejo Escolar, análisis de documentos oficiales del centro, y estudio de la oferta educativa; estudio de las tradiciones y actividades extraacadémicas del centro; y visita a la página web del centro.

2. Diseño y puesta en práctica de actividades de intervención en el aula (60 horas). Igualmente, la Universidad aporta una guía para su realización con las siguientes actividades: análisis del departamento didáctico en el que se realizan las

prácticas, análisis de la programación didáctica, análisis de los libros de texto y de los materiales didácticos complementarios y/o alternativos, observación de clases del profesor tutor al grupo al que se va a impartir clases (para que esta práctica resulte lo más provechosa posible la Universidad facilita al alumno unas pautas que le pueden servir de guía), obtención de información sobre las características del grupo de alumnos a los que se va a impartir clases, diseño de las actividades de intervención en el aula con un grupo de alumnos, puesta en práctica de las actividades de intervención con un grupo de alumnos (el número mínimo de horas de actividades de intervención con un grupo de alumnos del instituto que los estudiantes deberán llevar a cabo será de 12) y realización de actividades complementarias.

3. Análisis de los resultados de la experiencia y propuesta de mejora e innovación (20 horas). Se proponen tres líneas: análisis de los datos del aprendizaje del alumnado, análisis y valoración del diseño y puesta en práctica de las actividades de intervención llevadas a cabo con los alumnos y elaboración de una propuesta de mejora e innovación.

La evaluación del periodo de Prácticum se hace en función de las actividades llevadas a cabo en el instituto, de acuerdo con los criterios recogidos en la ficha de evaluación (anexo 23) y de la calidad de la Memoria de Prácticas que el alumno ha de presentar al finalizar el módulo.

1.6.2.6.3. Análisis de los programas formativos

En este apartado se analiza el periodo de prácticas del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, (a nivel general) sin especificar cada uno de los programas formativos ofrecidos por las diferentes Universidades. Antes de realizar este análisis específico de las prácticas de este periodo formativo, se indican algunas consideraciones sobre el Máster en general (parte teórica y parte práctica), siguiendo las reflexiones realizadas por Gutiérrez González, J.M. (2011):

Respecto al **Máster** en su conjunto se destacan los siguientes aspectos:

- Históricamente, uno de los problemas a la hora de planificar la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria ha sido la falta de financiación. Si

este hecho ya era una traba a la hora de implantar la formación inicial necesaria, al elevar el número de horas de 150 horas a 600 este factor será un factor crítico.

- Los alumnos de los Másteres realizan algunas críticas sobre la falta de coordinación entre los módulos y las asignaturas, así como que sus contenidos resultan demasiado teóricos en relación a la práctica. Una mejor interconexión entre los diferentes módulos, las asignaturas y el contexto educativo en que se aplican, aportaría una visión más interconectada de las diferentes facetas del programa. El mejor eje vertebrador de estos diferentes aspectos del curso sería el Prácticum, que podría coordinar toda la propuesta formativa, cumpliendo así una triple función: verificar, evidenciar y contrastar las competencias adquiridas a lo largo del curso.

- La dificultad de los convenios de colaboración con los Centros educativos hace que la exigencia sobre el trabajo de prácticas que se realiza en ellos no pueda ser muy alta, y que no se pueda hacer una selección muy exigente de los tutores que guiarán la formación de los futuros profesores. En el caso de Cataluña, por ejemplo, la compensación por este convenio de colaboración se reduce a una mera certificación académica por parte del *Departament d'Ensenyament* de las Universidades, lo que puede no ser un reclamo muy efectivo para que los centros educativos quieran colaborar.

Respecto al **periodo de Prácticas**, es interesante destacar los siguientes puntos:

En primer lugar, la importancia horaria de este periodo de prácticas dentro de la formación del Máster y, además, la importancia que concede al uso de la herramienta de la observación de la actuación docente que se viene defendiendo en este trabajo. Dentro de este proceso de observación, el planteamiento de las prácticas considera tanto la observación del alumno al profesor experimentado (Prácticum de observación como se denomina en algunos programas) como viceversa (Prácticum de implementación, como se denomina en algunos programas).

No obstante, cabe destacar que el porcentaje de tiempo del Prácticum destinado a la observación de la actuación docente no es alto, ya que:

- Por un lado, en lo que se refiere a la primera fase (en la que el alumno observa la actuación docente del profesor-tutor), ninguno de los programas tiene una

duración marcada, sino que ésta es establecida por el tutor-profesor de cada Centro de enseñanza en donde se realizan las prácticas. La observación de la actuación docente es una actividad dentro del conjunto de actividades que definen esta fase del Prácticum, pero sin que las directrices del programa determine su importancia, o su duración durante el transcurso de las prácticas, las líneas de la formación no estarán determinadas por la Universidad sino individualmente por cada uno de los tutores-profesores que la lleven a cabo en cada Centro de prácticas.

- Por otro lado, respecto al tiempo destinado a que el alumno imparta la clase y que sea el tutor-profesor quien observe su actuación en el aula, los programas sí que establecen un mínimo de tiempo o de contenido impartido:

- La Universidad P. de Comillas de Madrid exige un mínimo de 1 unidad didáctica.

- La Universidad de Sevilla lo concreta en 12 horas.

- La Universidad de Salamanca lo fija en un mínimo de 2 unidades didácticas.

Si se tiene en cuenta la importancia de la herramienta de la observación de la actuación docente en la formación inicial de los futuros profesores, y la oportunidad única de poder tener este contacto directo con la realidad del aula, sería recomendable que la primera fase, en la que el futuro profesor observa las clases del profesor-tutor, determinase un mínimo de sesiones para observar, y, de esta forma, que esta decisión no recaiga únicamente sobre el tutor, sino también sobre los responsables de diseñar el programa de formación inicial; y, por otro lado, ampliar el porcentaje de tiempo destinado a impartir sesiones de aula bajo la supervisión del tutor-profesor, ya que, por ejemplo, en el Máster de Sevilla (único de los tres Másteres analizados que fija en número de horas esta etapa), el porcentaje de esta etapa respecto a la duración total del programa es un 2%.

Este periodo de prácticas recoge unos momentos de entrevistas con el tutor de centro que permiten, entre otras cosas, realizar una sesión de *feedback* sobre las sesiones impartidas.

La existencia de un tutor de Universidad y de un tutor de Centro permite la conexión entre ambos campos formativos (el teórico/académico y el práctico). La coordinación de ambas figuras es fundamental para la formación completa del alumnado. Además de la conexión por medio de estas figuras, en algunos programas también se estimula al alumno a que haga esta reflexión por medio de un cuestionario de evaluación del periodo de prácticas.

La existencia en algunos programas de seminarios y foros en que participan los alumnos en prácticas y en que pueden compartir sus experiencias con otros compañeros que están en el mismo punto de partida que ellos, les permite profundizar y reflexionar sobre temas de importancia para su desempeño laboral. Igualmente, esta práctica proporciona la posibilidad de trabajar en equipo, y, por lo tanto, de desarrollar esta competencia imprescindible en el desempeño laboral de cualquier profesión actual.

Las observaciones no se limitan al aula, sino que el alumno en prácticas participa en reuniones, analiza documentación, permite conocer la organización del centro educativo, etc. Todos estos conocimientos son de gran importancia en el desempeño profesional del futuro profesor.

Algunos documentos de evaluación cuentan con una rúbrica que permite, por una lado, una evaluación más objetiva de este periodo; y, por otro, permite que el alumno sepa exactamente qué es lo que se le está evaluando y de qué manera.

Tanto los centros como los tutores de centro están habilitados para poder participar en la formación de los futuros profesores. Esto permite un control de calidad del contexto de prácticas y de las personas que van a intervenir en él.

Algunos de los programas proporcionan una serie de guías de observación, tanto para el alumno como para el tutor de centro, y tanto para la actuación del docente dentro del aula, como para otros aspectos importantes del centro educativo. La incorporación de este documento en todos los programas de este Máster será de gran utilidad por dos motivos principales:

- Proporciona una gran ayuda al alumno para que realice el periodo de prácticas de una manera más provechosa. Se expone a lo largo de esta tesis la utilidad de tener herramientas acertadas para realizar la práctica de observación de la actuación

docente. El alumno que se enfrenta por primera vez a la observación de un aula verá ésta como un todo en que es difícil analizar las diferentes partes en las que está compuesta. Con la ayuda de la guía podrá centrar su atención en los aspectos más importantes y aprovechar su experiencia de una manera más positiva.

- Igualmente, proporciona al tutor de centro una guía para focalizar su atención en los aspectos considerados más destacados en la actuación docente que realiza el alumno. Si el tutor de centro tiene amplia experiencia en su labor de tutor (no sólo una dilatada experiencia como profesor sino también como tutor, que ciertamente son dos aspectos diferentes), las guías de observación pueden serle de menor ayuda. No obstante, este documento puede permitir, tanto guiar la observación, como guiar la posterior sesión de *feedback* entre tutor y alumno.

En algunos programas se incluye un formulario de evaluación de este periodo por parte de los alumnos que han participado en él. Como es lógico, la evaluación permite la continua mejora de este periodo de prácticas y posibilita tener la visión de los estudiantes que participan en él.

La existencia de un Trabajo Fin de Máster (TFM) es una forma de hacer reflexionar al alumnado sobre la formación que ha recibido en su conjunto, así como de conectar los aspectos teóricos con los prácticos.

La incorporación de la autoobservación, la autoevaluación y la reflexión del propio alumno durante su periodo de prácticas, que los programas recogen de manera más o menos explícita, es otro punto importante para el desarrollo del alumnado como profesional autónomo. La existencia de documentos de observación en algunos programas, así como las sesiones de *feedback* que el alumno tiene con el tutor, pueden y deben guiar este trabajo reflexivo. La necesidad de realizar un diario de prácticas en algunos programas de Máster es una manera también de enfatizar el desarrollo de esta competencia del alumno.

En los programas de las Universidades no se precisa la formación específica que los tutores de Centro han recibido para ejercer esta función. Las labores de observación de la actuación docente y de dirección de una sesión de *feedback* son tareas que se ven muy beneficiadas si las personas que las llevan a cabo han recibido una buena formación específica. El hecho de ser un buen profesor con experiencia, por

supuesto, es una condición que ayuda a la realización de las labores de tutor, pero igual de evidente es que automáticamente no le capacita para ser un buen tutor que realice las funciones de observación y de *feedback* con la misma calidad profesional.

En la tercera parte de la tesis se profundiza nuevamente en este programa formativo y se aporta una serie de propuestas de mejora que tienen en cuenta el análisis realizado en este apartado.

Por último, a continuación, se expone una tabla comparativa de diferentes aspectos relevantes de los programas de formación que incluyen la observación de la actuación docente como herramienta formativa.

	Universidad de Comillas de Madrid	Universidad de Sevilla	Universidad de Salamanca
Tiempo destinado para que el alumno observe la actuación del tutor-profesor	Sin especificar	Sin especificar	Sin especificar
Tiempo mínimo destinado a que el alumno sea observado por el tutor-profesor	1 unidad didáctica	12 horas	2 unidades didácticas
Disponibilidad de fichas de observación para el alumno y/o el profesor-tutor	Ficha de evaluación final del nivel de adquisición de competencias	Pautas de análisis de la programación didáctica	Documentos para la evaluación del alumnos en prácticas.
Disponibilidad de pautas de <i>feedback</i> para el profesor-tutor	Sin especificar	Sin especificar	Sin especificar
Características del <i>feedback</i> realizado por el tutor-profesor (duración, objetivos, etc.)	Sin especificar	Sin especificar	Sin especificar
Formación específica de observador de los tutores-profesores	Sin especificar	Sin especificar	Sin especificar
Trabajo de autoobservación	Sin especificar	-Pautas sugeridas por el tutor-profesor -Memoria de prácticas	-Diario de prácticas (fase de observación y de intervención) -Documento para la planificación de la intervención

Tabla 5: Comparativa de programas formativos que utilizan la observación de la actuación docente.

1.6.2.7. Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria

1.6.2.7.1. Características generales

En este capítulo, se describe el periodo de Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del de Educación Primaria desarrollados por la Universidad Complutense de Madrid. Pese a que existen diferencias entre el Prácticum de ambos Grados, su descripción y su análisis se realizan en un mismo capítulo y se hace mención a las diferencias existentes, cuando surjan.

Después de la descripción de este programa, se realiza un análisis del mismo, y, en la tercera parte de la tesis, en el apartado 3.1.2., se expone una serie de propuestas personales, con el objetivo de ampliar la eficacia de este programa.

El objetivo fundamental de este periodo de prácticas es el de establecer vínculos estrechos entre el conocimiento teórico, la observación, la participación y la toma de decisiones que corresponden a un profesional de la educación. Para alcanzar estos objetivos, el periodo se estructura de la siguiente forma:

1º Periodo 2º curso (4º semestre)	2º Periodo 3er. curso (6º semestre)	3º Periodo 4º curso (8º semestre)
A. 8 CRÉDITOS ECTS = 200h.	B. 6 CRÉDITOS ECTS = 150h.	C. 30 CRÉDITOS ECTS = 750h.
<p>1ª fase.- 2 ECTS: Orientación (50h: 15 horas teóricas y 35 horas trabajo individual del estudiante)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seminarios - Mesas redondas (gran grupo) - Tutorías individuales - Preparación para acceso al Centro - Orientación de trabajos y Memoria final de Prácticum <p>2ª fase.- 6 ECTS (150 horas)</p> <p>A.2.1. 90 horas presenciales en Centro (Tres semanas seguidas, a razón de cinco horas en el Centro, más una hora de transporte)</p> <p>A.2.2. 60 horas de trabajo individual del estudiante</p>	<p>B.1. 90 horas presenciales en Centro (Tres semanas seguidas, a razón de cinco horas en el Centro, más una hora de transporte)</p> <p>B.2. 60 horas de trabajo individual del estudiante</p>	<p>C.1. 450 horas presenciales en Centro (15 semanas seguidas en el Centro a razón de cinco horas diarias más una de transporte).</p> <p>C.2. 300 horas de trabajo individual del estudiante.</p> <p>De los 30 créditos, 6 son específicos para cada una de las Menciones de la Facultad: Educación Física y Música)</p>

Tabla 6: Distribución de créditos del Prácticum del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria.

Para la gestión y el seguimiento de su desarrollo a lo largo de los cursos, el Prácticum cuenta con diferentes cargos académicos entre los que se distribuyen las

funciones necesarias para garantizar el buen funcionamiento. Estos cargos y sus correspondientes funciones son:

- El Vicedecanato de Prácticum se encarga de: coordinar las distintas tareas de diseño, organización y seguimiento del Prácticum con el fin de conseguir la mayor coherencia posible en su desarrollo; mantener las necesarias relaciones de consulta e información con los coordinadores de las dos titulaciones y con los departamentos de la Facultad en todo lo referente a Centros, plazas, tutores y número de estudiantes; y, por último, preside y convoca la Comisión de Prácticum, cuando lo considere necesario, para resolver las incidencias, tanto de carácter general como particular, que puedan presentarse durante el desarrollo del Prácticum.

- El Coordinador de Grado de Educación Primaria y el del Grado de Educación Infantil son los responsables de: elaborar los documentos necesarios para la orientación, desarrollo y evaluación del periodo de prácticas; organizar y participar en las jornadas de orientación, información y preparación del Prácticum; poner en contacto a la Facultad con los distintos Centros Escolares que van a participar en el Prácticum; hacer llegar a los agentes implicados toda la información y documentación necesaria para el desarrollo del Prácticum; facilitar una comunicación fluida entre todas las partes implicadas; participar en la Comisión de Prácticum encargada de resolver los conflictos que puedan surgir; y, por último, cumplimentar las actas de esta asignatura.

- Los Tutores de Facultad son los responsables de: ponerse en contacto con los Centros de prácticas que les hayan sido asignados, antes de que los estudiantes asistan a los mismos; mantener una reunión orientadora inicial con todos sus estudiantes de prácticas, antes del comienzo de las mismas, para informar de diferentes aspectos de las prácticas; tutelar el trabajo de los estudiantes durante todo el periodo de prácticas; mantener contactos regulares con los Centros; concertar con los estudiantes las visitas que van a realizar al Centro (al menos una visita al Centro para observar la actuación del estudiante, evaluar su tarea, y comentar su progreso con su Mentor); evaluar la actuación de los estudiantes durante su periodo de prácticas; comunicar la calificación final; y, por último, cumplimentar el protocolo elaborado al respecto, que enviará al Coordinador del Prácticum de Grado, sobre el desarrollo del Prácticum en cada uno de los Centros que le han sido asignados.

Estas funciones de los tutores se desarrollan en las diferentes sesiones de tutoría que se realizan a lo largo del curso; a saber:

1. El estudiante en prácticas acudirá a la sesión de tutoría inicial que convocará el Tutor de la Facultad, en la que éste debe informar al estudiante de sus horas de tutoría.

2. Al comenzar cada periodo de prácticas, el estudiante comentará el guión de actividades específicas del periodo de prácticas (anexos 24 y 25) con el Mentor y el Tutor de Facultad, que será el punto de partida para articular su relación tutorial con ambos. Antes de finalizar cada uno de los periodos de prácticas en el Centro, el estudiante deberá mantener una sesión de tutoría con el Tutor de Facultad para examinar los progresos realizados. Estas sesiones se completarán con la orientación dada en otros momentos del proceso de formación.

3. El intercambio de impresiones entre el estudiante en prácticas y el Mentor se debe fundamentar en un enfoque formativo. La autoevaluación realizada por el estudiante puede ser el punto de partida de estas reuniones. En este diálogo, el Mentor orienta la reflexión del estudiante en prácticas de modo que éste consiga una visión del progreso realizado. Estas reuniones se aprovecharán también para fijar objetivos y actividades de la etapa siguiente.

4. El estudiante anotará el resultado de cada reunión mantenida y los acuerdos alcanzados. El Mentor dará su visto bueno a este documento. Como resultado, se irá creando progresivamente un registro de las actividades y de los progresos conseguidos.

- Los Mentores y los Coordinadores de los Centros se encargan de: recibir a los estudiantes en prácticas; mostrarles la vida y el funcionamiento del Centro (horarios, rutinas y organización); explicarles las actitudes, compromisos y responsabilidades que se esperan de ellos; familiarizar a los estudiantes con la dinámica del aula, organizándoles las tareas y su intervención en la clase, supervisando el diseño y la planificación de lecciones, orientándoles sobre su actuación, y revisando sus notas de observación y su dossier de prácticas docentes (portafolio); y, por último, cumplimentar el protocolo de evaluación y hacerlo llegar al profesor Tutor de la Facultad.

Durante todo el desarrollo del Prácticum, los Mentores y los Coordinadores de los Centros realizan un seguimiento del trabajo de los estudiantes en el Centro, observando y supervisando su implicación y su actuación en las diferentes áreas de competencia, y haciéndoles comentarios sobre las mismas en coordinación con el Tutor de Facultad. Para este fin, se diseñó una ficha de observación (anexos 26 y 27

-en función del curso-).

El Prácticum culmina con la evaluación de cada uno de los alumnos en base a un proceso en el que se tienen en cuenta tres aspectos relevantes: por un lado, la autoevaluación de los estudiantes; por otro, la evaluación formativa reflejo de las sesiones de tutoría con el Mentor y con el Tutor de Facultad; y, por último, la evaluación sumativa al final de las prácticas. Esta última se realizará en base al Portfolio (que incluye fichas y otros documentos), a la Memoria de prácticas presentada en el último periodo y a la evaluación realizada por el Mentor.

1.6.2.7.2. Análisis del programa formativo

Se expone a continuación el análisis de este programa:

La existencia de un Tutor de prácticas en la Universidad permite hacer un seguimiento de este periodo desde un punto de vista más académico. La correcta coordinación entre el Tutor y el Mentor permite ligar el conocimiento académico con el conocimiento laboral y da una perspectiva global a este periodo. Esta búsqueda de una visión integral de la profesión docente también se enfatiza con el hecho de que el tutor de la Universidad visitará el centro de las prácticas, al menos, una vez durante el último periodo de prácticas. También se resalta este punto al pedir al alumno que reflexione sobre la relación de lo observado en el centro educativo con los conocimientos académicos aprendidos en la Universidad.

El hecho de que el Mentor de prácticas cuente con una ficha de evaluación le permite focalizar su atención en los aspectos más importantes para la formación del alumno en prácticas.

La observación y el análisis del futuro profesor no se reduce a la observación del aula sino que también abarca aspectos más generales del contexto educativo que le serán muy útiles en su posterior vida laboral.

Se pide a los alumnos que reflexionen sobre su periodo de prácticas realizando una autoevaluación de su propia actuación, lo que favorece la competencia de la autorreflexión.

En la tercera parte de la tesis se profundiza nuevamente en este programa formativo y se aporta una serie de propuestas de mejora que tienen en cuenta el análisis realizado en este apartado.

1.6.3. La observación en la formación continua

Al igual que ocurre con el capítulo de la formación inicial, el concepto de formación continua es de una gran amplitud. Dentro de los múltiples aspectos de este tema, el presente capítulo se centra en tres puntos que tienen una especial relación con el proceso de observación de la actuación docente: la definición de las etapas por las que atraviesa el docente a lo largo de su desarrollo profesional; el análisis de un documento elaborado para la formación continua en profesores de ELE, denominado *Portfolio Reflexivo del Profesor* (PRP), que puede servir de modelo para ser empleado por profesores que imparten otras lenguas en las etapas de Educación Obligatoria y de Educación Infantil; y el análisis de un programa de formación continua basado en la observación entre compañeros, propuesto por el Instituto Cervantes de Marrakech, para profesores de ELE, que también puede servir de modelo para la realización programas de formación continua de profesores de lenguas y literatura de Educación Obligatoria y de Educación Infantil.

Tal y como indica Castañeda, E. (2009: 38): “Cada vez más docentes señalan que los aprendizajes más importantes para su carrera profesional los hicieron en el propio trabajo y no en la formación inicial o en los cursos de capacitación de la formación en servicio”. Esta reflexión invita a diseñar programas de formación continua de calidad, que acompañen a los docentes en su desarrollo profesional como parte inherente de su desempeño laboral.

1.6.3.1. Etapas del desarrollo profesional del docente

Para analizar los diferentes aspectos de la formación continua del profesor, se indican a continuación las diferentes etapas de desarrollo de los profesores, descritas por Randall y Thornton (2001), ya que, en función de la etapa en la que se encuentre el profesor, la formación necesaria estará enfocada a diferentes necesidades que, al superarlas, le permitirá acceder a la etapa siguiente:

1. El profesor se centra en la supervivencia dentro del aula. Utiliza técnicas concretas de instrucción y de gestión de las tareas necesarias en el aula. Es un enfoque “basado en recetas”, se centra en una planificación a corto plazo y en aprender técnicas, estrategias, “recetas”, docentes concretas. Una buena parte del aprendizaje

que se produce en esta fase es a través de la imitación, o siguiendo el consejo concreto de otros.

2. Las rutinas de aula se van haciendo más automáticas. El profesor ha adquirido cierto grado de conocimiento episódico y empieza a percibir similitudes entre diferentes contextos ocurridos en diferentes momentos de sus clases. Ya no solo tiene reacciones puntuales a dificultades concretas, sino que también empieza a tener estrategias para enfrentarse a las situaciones más generales. El profesor deja de estar centrado en sí mismo y empieza a observar y a cuestionar lo que ocurre en el aula.

3. El profesor posee (y se preocupa por desarrollar) estrategias para enfrentarse a las situaciones más comunes en el aula. En esta fase, los profesores tienen la seguridad y la experiencia suficiente para que su planificación inicial no sea tan rígida, y empieza a poder improvisar decisiones en función del contexto concreto en el que se encuentra. En los otros niveles, el profesor se centra más en el contenido de las clases, ahora empieza a centrarse en el alumno. En este estadio, los profesores son capaces de establecer prioridades y planificar teniendo objetivos a más largo plazo.

4. En esta etapa, la actuación empieza a estar guiada por la intuición y el conocimiento. En el proceso de resolución de problemas que realiza el profesor, éste es consciente de la complejidad de cada una de las situaciones, y su foco de atención es el alumno.

5. En esta fase, el profesor tiene un control intuitivo de las situaciones. Su actuación es fluida y la desarrolla aparentemente sin esfuerzo. La planificación de las clases es flexible, es capaz de anticipar las situaciones que van a ocurrir, reconoce patrones globales y puede hacer una relación entre estos patrones y los acontecimientos concretos que ocurren en el aula.

Tal y como indica Fernández Pérez, M. (1988: 206), al alcanzar una etapa superior dentro de la trayectoria profesional del docente, el educador también adquiere una sensación de satisfacción positiva referida a su propio desarrollo personal. Así lo expresa:

Hay un efecto recíproco de refuerzo circular positivo entre el progreso en niveles de profesionalización y la sensación satisfactoria de autorrealización personal a través de la realización profesional como docente y educador (el nexo subyacente explicativo/comprendido tal vez sea la percepción de la utilidad de la propia tarea para algo valioso, tanto individual, como socialmente).

Estos factores afectivos y de percepción del docente son analizados en el capítulo 1.6.5, y son objeto de la investigación que se describe en la segunda parte de este trabajo.

En cada una de las fases referidas anteriormente, el docente necesita un tipo de formación diferente para seguir desarrollándose como profesional y seguir avanzando en este proceso. La propuesta de la observación de la actuación docente como proceso de formación puede adaptarse a cada una de las necesidades de los docentes en función de la fase en la que se encuentran e incidir en las necesidades personales de cada uno de ellos. Este es uno de los motivos que hace de la observación de las clases un elemento diferenciador respecto a otras fórmulas de formación continua del profesorado.

1.6.3.2. Portafolio Reflexivo del Profesor

El documento denominado Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP) proporciona un estímulo para que los profesores reflexionen sobre su propia actuación docente y analicen su trayectoria profesional. Esta reflexión se produce como consecuencia de una autoobservación realizada durante el desarrollo de las clases y, debido a su formato, permite que estas reflexiones puedan ser compartidas por varios profesionales.

En muchos casos, los profesores no han sido formados ni entrenados para realizar esta práctica reflexiva por lo que resulta de utilidad tener algunas pautas que puedan guiar al profesor en este proceso. En 2006, González, M.V. y Pujolà, J. T. publicaron un portafolio electrónico para la formación continua de profesores de ELE, basado en la práctica reflexiva de la propia actuación docente, denominado Portafolio Reflexivo del Profesor. Según sus propios autores, la elección del soporte electrónico potencia el intercambio de experiencias entre diversos profesionales de diferentes lugares del mundo.

Aunque este documento está dirigido a profesores de ELE, la flexibilidad y amplitud del documento hacen que pueda ser empleado por otros profesores de lenguas y literatura, a los que aporta, igualmente, una guía en su proceso de reflexión y

de desarrollo profesional. El documento completo se puede ver en la siguiente dirección: <http://prpele.wordpress.com/>.

Los objetivos del PRP son los siguientes:

- Analizar los logros del profesor hasta el momento del inicio de la realización del portafolio, así como las carencias o necesidades que percibe como necesarias para desarrollarse profesionalmente.

- Declarar los principios o creencias del profesor con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Reflexionar sobre los procesos de actuación que se marca el profesor en su desarrollo profesional.

- Explicitar objetivos realistas y factibles que el profesor pueda llevar a cabo en su contexto docente.

- Seleccionar muestras de su labor docente, con el objetivo de extraer información sobre dicha labor.

- Analizar e interpretar la información extraída.

- Proponerse un plan de trabajo a partir de sus objetivos y de la información extraída del análisis de las muestras.

- Valorar las acciones derivadas de su plan de actuación.

Para alcanzar estos objetivos, el PRP consta de la siguiente estructura:

Introducción	Mi PRP – Presentación del portafolio y sus partes	
Punto de Partida	¿Quién soy? Formación Experiencia Creencias Rol del profesor Rol del alumno Procesos aprendizaje/adquisición Práctica docente	¿Dónde estoy? Logros Necesidades Inquietudes Preocupaciones Curiosidades
Objetivos	¿Adónde voy? Objetivos Plan de acción	
Repertorio de Muestras	Muestras de logros	Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí?
	Muestras de procesos de los objetivos marcados	Reflexión: ¡Ya estoy en camino!
Visión global	Mi evolución Evaluación general de mi desarrollo profesional	

Tabla 7: Esquema de la estructura del PRP (2007).

Según los propios autores del documento, la propuesta del PRP en sí misma es innovadora, ya que no está ligada a ningún programa formativo e intenta empezar de una manera natural un proceso de comunicación entre profesionales interesados en compartir sus experiencias desde una perspectiva de práctica reflexiva. Con la activación del blog del PRP se pretende abrir nuevos caminos para poder desarrollar y experimentar diversas maneras de llevar a cabo la reflexión sobre la práctica docente.

1.6.3.3. Proyecto de formación continua basado en la observación

En 2004, el Instituto Cervantes de Marrakech (Vaño, T., 2004) elaboró un proyecto de formación continua del profesorado de ELE a través de la observación de clases. La escasa implantación de la observación de la actuación docente en los programas de desarrollo profesional de los profesores experimentados de enseñanza reglada, hace de este programa un referente de interés para futuras acciones de formación continua para profesores de lenguas y literatura de enseñanza obligatoria.

Después de la descripción de este programa, se realiza un análisis del mismo, y, en la tercera parte de la tesis, en el apartado 3.2., se expone una serie de propuestas personales con el objetivo de ampliar la eficacia de este programa.

Recientemente, el Instituto Cervantes está empleando la observación de la actuación docente para formar a sus profesores (en la formación inicial, como se ha descrito en el apartado 1.6.2.5, y en la formación continua, que se expone en este apartado). De hecho, el proyecto que exponemos a continuación tuvo su repercusión en proyectos de formación continua basados en la observación y realizados posteriormente en diversas sedes internacionales como la de Estambul (programa dirigido por Martínez Gila, P. y Ruiz Morell, A., en 2006) o la de Damasco en 2009 (Arribas, B., 2010). También cabe destacar los talleres formativos propuestos por esta entidad dirigidos a la planificación y al entrenamiento de los agentes que participan en estos proyectos (“Cómo planificar un proyecto de observación de clases en el centro de trabajo”, “Cómo poner en marcha un proyecto de observación de clases”, “La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación”, etc.) y las publicaciones de investigación y de difusión de este enfoque, enmarcadas en la serie *Observar y reflexionar para desarrollar la competencia docente* realizadas por Gutiérrez Quintana, E. (2010).

El objetivo de la propuesta de Vaño consiste en ofrecer a los responsables académicos de los centros de ELE (jefes de estudio, coordinadores, etc.) criterios para realizar un plan de observación de clases como elemento para la formación continua del profesorado.

Este programa se divide en tres fases:

La primera fase consiste en reunir a los profesores del centro y proponerles, en el marco de las actividades de formación continua que tenga previstas el centro, realizar unas sesiones destinadas a la observación de clases. En esta fase se realizarán las siguientes actividades:

- Explicar los objetivos y los principios que rigen la observación de clases con finalidades formativas. Estos objetivos son los siguientes: desarrollar la capacidad de percepción de los profesores sobre lo que ocurre en el aula; entender mejor las reacciones de los alumnos para adecuar la práctica docente a las necesidades de aprendizaje de éstos; aprender de otros compañeros; abrir la clase a otros profesores, partiendo de la base de que la enseñanza es una actividad cooperativa y basada en una relación de ayuda entre enseñantes; aprender a observar una clase de ELE sin intenciones evaluativas, positivizar la actitud de los profesores ante las hetero-observaciones y las auto-observaciones, y, como resumen de todos ellos, mejorar la actividad docente.

- Explicar los principios que deben regir la observación de las clases de los compañeros. Estos principios son: tener una actitud de respeto hacia el compañero observado, tener una actitud no “prejuiciosa” (no considerar que hay una única forma “buena” de enseñar, sino distintos estilos y maneras de enseñar); observar clases con un propósito; tener actitud positiva en el momento de dar la retroalimentación (no criticar las prácticas docentes de los enseñantes, sino, muy al contrario, generar confianza entre los profesores, ofreciendo alternativas a sus prácticas, dando sugerencias constructivas, desarrollando el espíritu crítico, etc.).

- Proponer que cada uno de los profesores elija a un compañero a quien observar y por quien ser observado, como se muestra en la siguiente tabla:

Lista de profesores y calendario de observaciones					
Nombre del profesor observador	Nombre del profesor observado	Los dos temas que observar	Para rellenar por el jefe de estudios		
			Fecha de la observación	Hora de la observación	Hora para la retroalimentación

Tabla 8: Calendario de las observaciones y de los profesores participantes del proyecto de formación continua de profesores de ELE basada en la observación de la actuación docente (Vañó, T., 2004).

- Comentar que cada profesor tiene que elegir dos temas de su interés sobre los que autoobservarse y ser observado. Para ayudar a esta selección se entregará una lista de tres posibles focos de atención:

- Sobre la lección: el cumplimiento de los diferentes objetivos (lingüísticos, comunicativos, sociolingüísticos, pragmáticos), la secuenciación de la lección, el tratamiento de los temas imprevistos, el tipo de actividades controladas (*drills*, cuestionarios, rellenar huecos, etc.), el tipo de actividades libres (resolución de problemas, juegos de rol, etcétera), las tareas preparatorias, la tarea final, el material auténtico, etc.

- Sobre la interacción en el aula: el metalenguaje del profesor para dar explicaciones gramaticales, los recursos utilizados para dar instrucciones (lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos), los recursos para explicar vocabulario, los elogios del profesor, las preguntas de los alumnos, las preguntas del profesor, el discurso entre alumnos para evaluar cómo van a hacer una actividad, el discurso entre alumnos para realizar una actividad, el discurso entre alumnos sobre las palabras que no entienden y sobre sus reflexiones metalingüísticas, el discurso entre alumnos para evaluar cómo han hecho una actividad, etc.

- Sobre la gestión del aula: el tono y el volumen de voz del profesor, el control visual que realiza el profesor, la ocupación del espacio por el profesor, la

ocupación del tiempo (tiempo de habla gestionado por los alumnos y tiempo de habla gestionado por el profesor), la utilización de la pizarra, la utilización de otros materiales, las instrucciones del profesor, la variedad de actividades, la variedad de dinámicas de grupo, la comprobación de que los estudiantes comprenden (mecanismos de evaluación), las técnicas de corrección oral, etc.

- Indicar la importancia de que el día de la observación el profesor observado entregue el plan de la lección a los observantes (el jefe de estudios y otro profesor), con los objetivos de aprendizaje que tiene previstos para ese día, como se muestra en la siguiente tabla:

Plantilla para el plan de la lección					
Profesor observador:		Profesor observado:		Nivel:	
Nº de aula:		Nº de alumnos:		Fecha:	
Actividad	Objetivo	Función/estructura/ tipo	Dinámica de grupos	Materiales	Duración

Tabla 9: Plantilla para el plan de la lección del proyecto de formación continua de profesores de ELE basado en la observación de la actuación docente (Vañó, T., 2004).

- Mostrar las pautas de actuación que conviene seguir durante la observación de la clase y que se resumen en estos dos aspectos: no interferir en el desarrollo de la clase y ser objetivo en la toma de datos.

Las pautas de actuación más detalladas son las siguientes:

- Llegar puntuales a clase.

- Informar a los alumnos de quiénes son las personas que se hallan ese día en clase, qué van a hacer (realizar una observación), etc.; así como explicar que no deben hablar con el observador, ni mirarle: deben ignorarle, como si no estuviera en el aula.

- Los profesores observantes deben sentarse en un lugar donde no interfieran el desarrollo de la clase.

- También deben permanecer neutrales: no participar, no contestar a preguntas de los alumnos, no reaccionar ante ellos o ante lo que pase en clase (todo lo más, mostrar interés por lo que ocurre y sonreír), no hacer señas al profesor observado, etc. Se trata de minimizar en lo posible la llamada paradoja del observador: el hecho de que la persona que quiere observar la realidad modifica, con su sola presencia, esa realidad que pretende observar.

- El observador debe tomar notas, pero de forma discreta: cuantos más “datos objetivos” se obtengan de lo que se ha dicho y ha sucedido en clase, menos margen queda para la subjetividad en las valoraciones. También cabe la posibilidad de grabar, además, la clase en vídeo y hacer luego una transcripción de las intervenciones (y movimientos) de los participantes.

- El observador debe ser objetivo en la forma de tomar notas, no “ir buscando” la materialización de unas expectativas previamente creadas sobre lo que debe ocurrir en clase; no prejuzgar.

Para hacer la observación, los profesores deben usar una plantilla que les guiará en la forma de tomar notas sobre cuanto sucede en el aula. Se expone a continuación la tabla diseñada para este fin:

Plantilla para el observador durante la observación de clase				
Profesor observador:		Profesor observado:		Nivel:
Nº de aula:		Nº de alumnos:		Fecha:
Temas que observar:				
Nº de tema	¿Qué hacen/dicen?	¿Quién lo hace/dice?	¿En qué momento/actividad?	Comentarios

Tabla 10: Ficha de observación del proyecto de formación continua de profesores de ELE basada en la observación de la actuación docente (Vañó, T., 2004).

- Explicar el procedimiento que se va a seguir después, en la fase de retroalimentación. El programa aporta una serie de pautas para realizar esta sesión: mostrar una actitud respetuosa hacia el compañero observado; procurar ser objetivo; favorecer el desarrollo del espíritu crítico del observado; comentar aquello que le ha salido bien al compañero observado; dar sugerencias constructivas formuladas en positivo; que el observado realice en primer lugar su reflexión; tener una duración aproximada de 30 minutos; hacer preguntas que inviten a la reflexión; y, cumplimentar la plantilla elaborada para esta sesión, que se expone a continuación:

Plantilla para el observador para preparar la sesión de retroalimentación			
Profesor observador:		Profesor observado:	Nivel:
Nº de aula:		Nº de alumnos:	Fecha:
Temas que observar:			
Nº de temas	Cosas que han ocurrido en la clase	Cosas que me han gustado mucho	Sugerencias para mejorar (en positivo)

Tabla 11: Plantilla del observador para la preparación de la sesión de retroalimentación del proyecto de formación continua de profesores de ELE basada en la observación de la actuación docente (Vañó, T., 2004).

Plantilla para el observado para preparar la sesión de retroalimentación			
Profesor observador:		Profesor observado:	Nivel:
Nº de aula:		Nº de alumnos:	Fecha:
Temas que observar:			
Nº de tema	Cosas que han ocurrido en clase	Cosas que me han salido bien	Cosas que podría mejorar

Tabla 12: Plantilla del observado para la preparación de la sesión de retroalimentación del proyecto de formación continua de profesores de ELE basada en la observación de la actuación docente (Vañó, T., 2004).

Una vez presentados estos principios sobre la observación de clases al profesorado, la segunda fase consiste en preparar las fechas y horas previstas para la observación de clases. Conviene que la persona responsable de la formación del equipo docente esté presente, tanto durante la clase objeto de observación como durante la fase de retroalimentación, a fin de orientar a los profesores sobre cómo actuar.

Por último, después de que todos los profesores hayan realizado sus observaciones, la tercera fase consiste en preparar otra reunión con todos ellos para poner en común y evaluar qué han aprendido con esta experiencia.

1.6.3.3.1. Análisis del programa formativo

El plan de observación diseñado por Vañó (2004) y descrito en el apartado anterior, tiene el valor de ser una propuesta novedosa de formación continua de los profesores, que, como venimos exponiendo en el marco teórico, es poco frecuente en los programas formativos a los que tienen acceso los profesores con experiencia docente. Se analizan a continuación algunos aspectos más concretos de este proyecto:

- Cuenta con un abanico de temas posibles para observar, que abarca los aspectos más importantes de la actuación docente.
- Se propone que la retroalimentación se haga inmediatamente después de la observación de la actuación docente.
- Se hace hincapié en que el profesor observado entregue el plan de clase de la sesión que va a ser observada el día anterior a la observación.
- Se dan unas pautas de actuación al observador.
- Se dan unas pautas para la sesión de retroalimentación.
- Se utiliza la observación cruzada (dos observadores) que permite mayor objetividad y eficacia en la observación.
- Propone una ficha de autoobservación para que el profesor observado también tenga constancia de lo ocurrido durante la clase.
- Está prevista una reunión después de las observaciones de los profesores en donde se analizarán los resultados de la experiencia.
- La observación la realizan compañeros, lo que aporta un clima de confianza.

- Se anima también a la autoobservación.

Sin embargo, y reafirmando el gran valor del proyecto, este plan tiene algunas cuestiones que podrían ser mejorables y que se exponen en el apartado 3.2. de esta tesis.

1.6.4. La figura del mentor en el proceso de formación del profesorado

En los capítulos precedentes se han analizado diferentes aspectos de la observación de la actuación docente como herramienta de desarrollo profesional. El aspecto que se analiza a continuación es la figura del mentor como sujeto encargado de realizar dicho proceso de observación con fines formativos.

García Álvarez, J. (1987) denomina a esta figura supervisor e indica algunas posibles razones de su surgimiento del siguiente modo: por un lado, porque las universidades y los centros superiores de educación no se preocupan lo suficiente por ayudar al profesorado en sus problemas y necesidades; y, por otro, porque esta figura no sólo responde a las necesidades prácticas y profesionales de los docentes, sino que también responde a las necesidades personales de autorrealización, autonomía, estima y filiación.

Antes de analizar la figura del mentor como elemento clave en el proceso de desarrollo profesional, se esbozan a continuación las diferencias que existen entre términos, que, si bien tienen muchas similitudes con el concepto de mentor y mentoría, y muchas veces se usan de manera indistinta, tienen también diferencias importantes que plantean a su vez diferentes puntos de vista en la formación del profesorado. Estos términos son mentor y mentoría; tutor y tutoría; y *coach* y *coaching*, cuyas diferencias se exponen a continuación (Vélaz, C., 2009).

Tanto la mentoría como el *coaching* están muy relacionados con la actividad profesional de los individuos que ejercen una profesión, y, por tanto, con el proceso de formación continua y el de formación inicial. Ambos pretenden dar un impulso, tanto a las competencias de los destinatarios, como a las situaciones de organización (incluidas, claro está, las instituciones educativas). Sin embargo, existen diferencias que, según la *Harvard Business School* (HBS), se resumen en que el alcance de la

mentoría es mayor, ya que no se limita a potenciar únicamente un conjunto limitado de competencias profesionales, sino que se ocupa de la persona en su conjunto y de su propio desarrollo profesional. El *coaching* está relacionado únicamente con el desempeño laboral que realiza una persona, mientras que el *mentoring* está relacionado también con su desarrollo y su carrera profesional. Además, la HBS precisa otras diferencias que se exponen a continuación:

- En el *coaching* el entrenador suele ser una persona de rango superior, mientras que, en la mentoría, el mentor no suele pertenecer a un nivel más elevado que el mentorizado, entre otras cosas porque para sus propósitos está más indicado un asesoramiento simétrico, entre iguales.
- Mientras que en la mentoría, tanto el mentor como el mentorizado participan de manera voluntaria, el *coaching*, en muchas ocasiones, se realiza de una manera más forzada.
- En el *coaching* destacan las orientaciones sobre la tarea (lo que hay que hacer), la acción y el *feedback* posterior; en la mentoría, lo principal es escuchar, debatir, proporcionar modelos, y hacer sugerencias.

Los conceptos de mentoría y de tutoría tienen muchos puntos en común, lo que provoca que sea difícil diferenciarlos en muchas ocasiones. Pese a esta dificultad, Vélaz (2009) señala las siguientes diferencias entre ambos términos:

- En la mentoría, la relación es más simétrica que en la tutoría. Por este motivo, no podríamos considerar mentoría el seguimiento que el profesorado hace de los estudiantes (futuros profesores) en el período de prácticas, y sí lo es el acompañamiento a profesores noveles, que comparten con los docentes experimentados el mismo grado de responsabilidad sobre la tarea; ambos son profesionales con todas sus consecuencias.
- Relacionado con el anterior punto, en la mentoría, el grado de estructuración y de programación de la actuación del mentor es menor que en la tutoría. El modelo de actuación en la mentoría ha de ser proactiva, intencional y planificada, pero el mentorizado marca, en gran medida, el ritmo y el contenido del proceso de apoyo, que co-protagoniza y codirige con su mentor.

No obstante, la diferencia entre estos dos términos se complica más, si tenemos en cuenta que en la labor de tutoría se pueden contemplar diferentes funciones; a saber:

Educador y asesor técnico	<ul style="list-style-type: none"> - actuar como caja de resonancia para articular ideas - crear conscientemente oportunidades de aprendizaje para el profesor en prácticas - ayudar a alcanzar los objetivos de aprendizaje profesional - servir de ejemplo y de muestra de actuación docente - proporcionar información, ideas, materiales - ayudar en la planificación de la enseñanza - asesorar en el desarrollo de las habilidades docentes
Apoyo personal	<ul style="list-style-type: none"> - motivar y ser apoyo en el ámbito emocional - guiar el tratamiento de problemas - proporcionar oportunidades seguras para que el profesor en prácticas se desahogue y libere emociones
Orientador profesional	<ul style="list-style-type: none"> - facilitar la adaptación en el centro educativo - ayudar al profesor en prácticas a acostumbrarse a una cultura profesional concreta
Evaluador	<ul style="list-style-type: none"> - valorar la actuación, evaluar el progreso y el logro de los objetivos - estimular la reflexión, la autoevaluación y el aprendizaje autónomo

Tabla 13: Papeles del tutor del programa del Master en enseñanza de ELE del Instituto Cervantes y la UIMP.

Como señala O'Neill (2002), una de las distinciones más importantes entre mentoría y tutoría se centra en el rol del que aprende. En la tutoría, el problema se define y delimita de entrada, y el tutor es el principal responsable de cómo lo explora la persona tutelada. El tutor evalúa la situación del tutelado, le plantea problemas, evalúa su desempeño, y vuelve a plantear tareas para reforzar y extender el aprendizaje. Por ello, la tutoría es una forma de acompañamiento y orientación más propia de la relación profesor/formador-estudiante. La situación es bastante diferente en las relaciones de mentoría. El mentorizado tiene un rol mucho más activo, pues plantea los problemas que le preocupan, las necesidades que tiene, pero los límites del problema no están definidos de antemano, ni tampoco su actividad sobre ellos.

Después de analizar estos conceptos diferentes, analizamos con mayor profundidad el de mentor, ya que es el que tiene una relación más directa con el proceso de formación continua del profesorado durante su desarrollo profesional.

1.6.4.1. Consideraciones generales del *mentoring*

Una vez analizadas las diferencias entre los términos *coach*, tutor y mentor, se define y se analiza con más detenimiento la importancia de la mentoría en el proceso de formación de los profesores principiantes.

Aunque en España los programas de mentoría no están generalizados ni formalizados, como tampoco lo están los procesos de observación de los profesores en los centros educativos, en muchos otros países de Europa, sí que lo están, ya sea con carácter obligatorio o voluntario. Existen programas de inserción de profesores principiantes de educación obligatoria en Escocia, Francia, Grecia, Holanda, Inglaterra y Gales, Irlanda del Norte, Italia, Suecia y Suiza, con una duración de entre 8 meses y un año. En Estados Unidos, al menos el 80% de los profesores noveles están implicados en estos programas (Marcelo C., 2008). Diferentes autores analizan en profundidad el impacto que los programas de mentoría de diferentes países tienen en el desarrollo profesional y en la inserción al mundo escolar de los docentes (Britton, E. D., Paine, L., Pimm, D. y Raizen, S., 2003; Ingersoll R. y Strong, M., 2011; Orland-Barak, 2010).

Por mentoría se entiende la relación entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) en ese mismo ámbito, con el objetivo de desarrollar sus competencias y su socialización, e incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad profesional que desempeña. Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con este proceso de mentoría son (Vélaz, 2009):

1. Proporcionar información y apoyo en los períodos de transición de la formación inicial al trabajo. De esta manera, el mentor facilita a los profesionales principiantes su incorporación al mundo laboral, en general, y a un contexto profesional, en particular.

2. Servir de alternativa real y cercana a las necesidades del mentorizado.
3. Desarrollar procesos eficaces en el aprendizaje del mentorizado que le permitan la adquisición de competencias y su posterior transferencia a distintos ámbitos de desarrollo (personal, social y profesional).
4. Proporcionar orientación, asesoramiento y refuerzo para el desarrollo de las competencias básicas que le permitirán crecer profesionalmente.
5. Ayudar a superar las demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto en el que se encuentre el mentorizado.
6. Facilitar el desarrollo personal y social: mejorar la autoestima, promover las relaciones interpersonales y la participación, y generar una actitud proactiva ante las diferentes situaciones profesionales.
7. Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de la organización a la que pertenece el mentorizado.

Se pueden resumir estos diferentes objetivos del proceso de *mentoring* como el proceso de reflexión y el acompañamiento del profesional en su tarea y en su integración en la organización en la que tienen lugar.

1.6.4.2. Modalidades de mentoría docente

Vélaz (2009) realiza una clasificación de las diferentes modalidades de mentoría docente teniendo en cuenta los siguientes criterios: cuáles son los objetivos, quién toma la iniciativa, cuál es el rango o el grado de generalización, quiénes son los protagonistas de la relación de mentoría y qué metodología se emplea.

1. Según los objetivos y el grado de profundidad, la mentoría puede centrarse en:

- Acoger e introducir a los nuevos profesores en las prácticas, las normas y los valores propios del centro educativo, para facilitar la adaptación del nuevo profesor a su contexto de trabajo.

- Desarrollar competencias de indagación y de reflexión sobre la propia práctica docente. Para seguir este proceso es aconsejable emplear diversos indicadores de calidad de la docencia que permitan evaluar el progreso de los profesores en los diferentes aspectos que se pretende trabajar. Se recomienda que la duración de esta modalidad es al menos de un año y el propósito final es la construcción de la identidad del profesor, utilizando el rigor de indicadores de calidad que permiten objetividad en este proceso.

2. Según el punto de vista de su iniciativa e institucionalización:

- Realizar acompañamientos puntuales por iniciativa de un profesor, orientador, director, o de grupos de profesores de un centro escolar que voluntariamente deciden acompañar al profesor que se incorpora por primera vez.

- Realizar acompañamientos intencionados y sistemáticos, propuestos por algunas de las siguientes entidades:

- Centro escolar: diseña un plan específico de acogida para todos los docentes que se incorporan a su organización

- Instituciones de formación inicial (universidades, escuelas, etc.): acompañan a sus ex-alumnos durante el primer o primeros años de su inserción laboral. En este caso, el proceso sería una mezcla de tutoría y mentoría.

- Administración Pública: propuestas de acompañamiento local o estatal.

3. Según su aplicación espacial, la mentoría puede tener lugar de manera presencial, virtual y mixta. La modalidad presencial es imprescindible para tener una relación de cotidianidad y una percepción de la realidad de la actividad del profesorado en su centro educativo. Por otro lado, las oportunidades que ofrecen las comunicaciones virtuales permiten un seguimiento del proceso de *mentoring*, sin la necesidad de presencia física constante. De ahí, el gran valor que la modalidad mixta puede aportar en este proceso de acompañamiento.

4. El proceso de mentoría puede ser individual (mentor-profesor principiante), grupal (un profesor acompaña a varios profesores principiantes o a un conjunto de profesores y el orientador/asesor acompaña a uno o a varios principiantes), o

modalidades mixtas (partes del proceso de mentoría en el que se realiza de manera individual, y otras partes en el que se realiza de manera grupal).

Por otro lado, García Álvarez, J. (1987) indicaba que la tendencia que encontraba era que el mentor (o supervisor) surgiría no tanto como un experto externo al centro de enseñanza, sino, más bien como profesor del centro que ayuda a sus compañeros en el contexto local de su trabajo.

1.6.4.3. Las competencias del mentor

En cualquiera de las modalidades de *mentoring* que se han descrito anteriormente, el mentor que la lleva a cabo debe contar con una serie de competencias acordes con la labor que va a realizar. Howey y Zimpher (1989) identifican una serie de condiciones imprescindibles que debe poseer la figura del mentor dentro del campo de la docencia:

- Demostrar conocimiento y compromiso con la materia que imparte.
- Demostrar habilidad para crear entusiasmo por la materia en los estudiantes.
- Poseer el respeto y el reconocimiento de sus compañeros de trabajo.
- Demostrar buenos resultados en sus alumnos.

Por otro lado, Cohen, N. H. (1998) hace un estudio más exhaustivo e identifica seis formas de actuación del mentor, cada una de las cuales viene definida por un conjunto de competencias. En el papel del mentor se engloban las seis formas de actuación. A continuación exponemos el cuadro en el que figuran estos perfiles de actuación y sus competencias correspondientes.

Forma de actuación del mentor	Objetivo	Competencias
<p>ÉNFASIS EN LA RELACIÓN</p> <p>El mentor debe transmitir una comprensión genuina y la aceptación de los sentimientos y posturas del mentorizado</p>	<p>APORTAR CONFIANZA</p> <p>Crear un clima de confianza que permita al mentorizado compartir sus experiencias positivas y negativas en el trabajo, y reflexionar acerca de ellas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa y empáticamente - Indaga abiertamente acerca de preocupaciones sobre situaciones concretas - Ofrece información de retorno basándose en observaciones, más que en deducciones de los motivos - Se asegura de comprender los sentimientos y la postura del mentorizado - Ofrece respuestas sin juzgar y con sensibilidad cuando trata de estados y reacciones emocionales

Forma de actuación del mentor	Objetivo	Competencias
<p>ÉNFASIS EN LA INFORMACIÓN</p> <p>El mentor solicita al mentorizado información sobre sus conocimientos y progresos conseguidos durante la formación, y sobre sus expectativas, y la comenta con él/ella</p>	<p>ASESORAR</p> <p>Asegurarse de que planifica la mentoría a la medida del mentorizado, y de que dicho plan se basa en conocimiento correcto y suficiente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se asegura de que comprende con objetividad las competencias y la situación profesional del mentorizado mediante el diálogo - Valora con el mentorizado la formación y las condiciones para desarrollar un perfil profesional adecuado al trabajo - Orienta sobre los problemas y las soluciones que deberían ser considerados Etc.

Forma de actuación del mentor	Objetivo	Competencias
<p>ENFOQUE FACILITADOR</p> <p>El mentor acompaña al mentorizado a través de un repaso razonablemente profundo de sus intereses, competencias, ideas y creencias en relación con el trabajo</p>	<p>OFRECER ALTERNATIVAS</p> <p>Ayudar a considerar puntos de vista alternativos cuando estén tomando decisiones acerca de las metas alcanzables en su inserción y desarrollo profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Induce la expresión de puntos de vista personales - Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo - Presenta múltiples puntos de vista sobre un mismo problema Etc.

Forma de actuación del mentor	Objetivo	Competencias
<p>ENFOQUE DE CONTRASTE</p> <p>El mentor ayuda a valorar y poner en cuestión las explicaciones del mentorizado sobre su trabajo y su desarrollo profesional</p>	<p>PLANTEAR RETOS</p> <p>Ayudar al mentorizado a ver sus propios comportamientos, estrategias y decisiones, así como a valorarlos críticamente, ver la necesidad de cambio y su capacidad para conseguirlo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y se preocupa por las posibles consecuencias negativas que puede tener una crítica - Emplea una confrontación verbal y no agresiva para motivar la autoevaluación de las discrepancias entre las metas, el grado de compromiso, las estrategias y las acciones para conseguirlas - Selecciona los comportamientos, modos de crítica y estrategias que tienen más posibilidades de conducir un cambio significativo - Utiliza la menor cantidad posible de crítica y la elabora cuidadosamente para provocar un efecto concreto - Realiza comentarios antes y después de sus valoraciones para reforzar el sentimiento positivo de autoeficacia en el mentorizado - Etc.

Forma de actuación del mentor	Objetivo	Competencias
<p>EL MENTOR COMO MODELO</p> <p>Comparte sus experiencias, actitudes y emociones, apropiadas al caso o a la situación</p>	<p>MOTIVAR</p> <p>Animar a asumir los riesgos necesarios (tomar decisiones sin garantía de éxito) y a sobreponerse a las dificultades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparte sus experiencias solo para destacar el valor del aprendizaje en el trabajo a partir de experiencias de éxito o fracaso difíciles, y como factor motivador - Muestra abiertamente su fe en el mentorizado mediante evaluaciones objetivas de su capacidad de compromiso y para conseguir metas realistas - Etc.

Forma de actuación del mentor	Objetivo	Competencias
<p>PONERSE EN EL LUGAR DEL MENTORIZADO</p> <p>Estimula la reflexión y el pensamiento crítico para desarrollar el propio potencial personal y profesional</p>	<p>PROMOVER LA INICIATIVA</p> <p>Animar a iniciar acciones y cambios constructivos por iniciativa propia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc. - Comenta las estrategias - Expresa su confianza en las decisiones que han sido adoptadas cuidadosamente - Anima a desarrollar el propio potencial - Etc.

Tabla 14: Perfil de competencias del mentor, Cohen (1998, extraído de Vélaz, 2009).

Por su parte, la *Harvard Business School* (2004, en Vélaz 2009) también señala las competencias y características generales de los mentores, aunque de una manera más genérica:

1. Fijan niveles altos de logro.
2. Organizan experiencias que promuevan el desarrollo de las personas y las orientan hacia nuevos retos profesionales.
3. Saben fomentar el desarrollo personal y escuchar con empatía.

4. Conocen las diferentes estrategias con las cuales aprenden mejor sus mentorizados (por experiencia directa, mediante el diálogo, etc.).

5. Son honestos.

6. Son miembros exitosos y respetados de sus organizaciones.

7. Tienen acceso a información y a personas que pueden ayudar al mentorizado en su desarrollo profesional.

8. Tienen buena “química” con sus mentorizados.

9. Están sólidamente vinculados con la organización a la que pertenecen, es decir, se sienten satisfechos y cómodos en su puesto.

10. Se ponen a disposición de sus mentorizados: están dispuestos a invertir el tiempo y el esfuerzo necesarios para ser buenos mentores.

Estas competencias, definidas anteriormente, están referidas a la figura del mentor en cualquier ámbito profesional. Basándose en ellas, se exponen a continuación las competencias que debe tener un profesor-mentor en el ámbito educativo para el acompañamiento profesional del profesor principiante (Vélaz, 2009):

- Conocer las particularidades y las metodologías del aprendizaje adulto.

- Generar una relación de confianza y evitar el riesgo de que la mentoría se perciba como una evaluación encubierta.

- Acoger al profesor novel: informar de los aspectos clave del funcionamiento del centro, apoyar emocionalmente su incorporación y ayudar a su socialización en la escuela.

- Escuchar de manera activa y empática; y emplear el diálogo como medio para aprender, enseñar, evaluar y resolver conflictos.

- Tener expectativas positivas y elevadas sobre la tarea y sobre el profesor principiante.

- Valorar y promover la creatividad, la autonomía, la iniciativa personal, el rigor, la fundamentación y el trabajo colaborativo.

- Aceptar los errores y conflictos y convertirlos en oportunidades para el diálogo y el aprendizaje.

- Asumir riesgos cuando las situaciones así lo exijan.

- Diseñar el plan de mentoría a partir de las necesidades de los profesores principiantes.

- Explicitar y reconstruir creencias y hábitos.

- Observar explicitando los criterios que utiliza, y realizando un análisis del conjunto de lo observado. También, mostrar su disposición para que sus opiniones y prácticas sean observadas y evaluadas.

- Considerar las experiencias docentes como semejantes, pero nunca idénticas.

- Asesorar ofreciendo distintos puntos de vista sobre una misma realidad.

- Trabajar colaborativamente.

- Articular la teoría y la práctica en las reflexiones y las actuaciones.

- Saber planificar la enseñanza.

- Trabajar por proyectos, problemas y casos.

- Organizar experiencias que promuevan el desarrollo del profesor novel y que supongan retos profesionales.

- Ofrecer un *feedback* positivo y continuo.

- Utilizar las posibilidades y los recursos (informativos, comunicativos, colaborativos, instrumentales, materiales, etc.) que ofrecen las TIC en el proceso de mentoría.

- Comportarse de acuerdo al código deontológico de la profesión.

Dentro de este listado, se hace referencia a la disponibilidad del mentor para ser observado, y también su disposición a observar la actuación docente del profesor principiante. Esto avala la observación de la actuación docente como procedimiento

necesario dentro de las labores del mentor, con el fin de conseguir una efectiva formación de los profesores en su primera etapa profesional.

1.6.4.4. Actividades del proceso de *mentoring*

Aunque el profesor-mentor disponga de las competencias generales que se han señalado, si las actividades de acompañamiento se conceptualizan pobremente y no son sensibles a las preocupaciones de los profesores principiantes, la mentoría será poco útil para todos (Marcelo, C., 2008). Diferentes autores indican las actividades formativas y las pautas de actuación. Vélaz (2009) señala las pautas que considera más significativas:

- Conocer e integrar la trayectoria personal y académica del profesor novel, tener como punto de partida sus conocimientos y sus experiencias previas, y, por otro lado, tener en cuenta la disposición y las expectativas con las que el profesor novel se incorpora a la escuela.

- Es importante que el profesor principiante sea quien exponga lo que necesita aprender, que indique sus preocupaciones y problemas, para centrar la labor de mentoría en la situación particular que vive cada docente.

- Diseñar un plan de acompañamiento teniendo en cuenta las competencias que ha de ir desarrollando el profesor novel y las tareas y problemas que son más significativas y que el profesor se encuentra con mayor frecuencia en el contexto de la escuela y el aula.

- Analizar las propias creencias y representaciones del profesor novel sobre la enseñanza y el aprendizaje.

- Reflexionar conjuntamente (profesor principiante y mentor) sobre qué significa ser un profesor competente.

- Reflexionar sobre la propia práctica docente dentro del aula y relacionarla con las diferentes teorías del proceso enseñanza y aprendizaje.

- Proponer alternativas de estrategias en el aula, a modo de hipótesis, que el profesor deberá contrastar y evaluar después de su aplicación.

- Desarrollar las competencias que permitan al profesor novel integrarse en el equipo de trabajo del centro y vincularle a otras comunidades docentes (redes de escuelas y de profesores).

- Focalizar la atención del proceso de *mentoring* en los factores mediadores: contextos, personas, recursos y tareas.

- Buscar la participación y la colaboración de diferentes agentes protagonistas del proceso enseñanza y aprendizaje: equipo directivo del centro educativo y las familias.

- Centrar el proceso de mentoría en el contexto concreto en el que se encuentra el profesor, ya que las competencias docentes no se desarrollan en abstracto (qué es lo que los alumnos tienen que aprender, cómo se enfrentan a los problemas cotidianos, y qué estrategias didácticas son eficaces en cada caso).

- Ayudar a construir un conocimiento personal (un auto-conocimiento) más allá del conocimiento profesional.

- Asumir que en el proceso de *mentoring* no sólo trata de desarrollar competencias individuales (del profesor principiante), sino también competencias como organización (aprendizaje institucional).

- Incluir siempre, como parte del proceso de mentoría, su propia evaluación formativa (no únicamente al final del mismo), basada en el análisis del trabajo de mentor y mentorizado, y en los resultados de los estudiantes.

Estas pautas conforman el marco general en que se debe situar el proceso de *mentoring* para obtener unos resultados óptimos. Dentro de este contexto, la labor del mentor se concreta en una serie de actividades básicas que debe incluir el proceso de mentoría. Según Vélaz (2009), son las siguientes:

- Desarrollar una planificación conjunta del proceso y analizar las posibles discrepancias entre lo planificado y lo realizado finalmente.

- El proceso de aprendizaje se basará en el trabajo por proyectos, en la resolución de problemas, en el trabajo cooperativo y en el estudio de casos identificados en la práctica cotidiana del centro. Este tipo de prácticas se puede

afrontar mediante la organización de grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o grupos de investigación-acción.

- Hacer un estudio en profundidad de cada caso y prestar una especial atención a los casos de necesidades de apoyo educativo específico, fracaso escolar, etc.

- Hacer un análisis global de las tareas y trabajos que realizan los estudiantes en los diferentes cursos.

- Observar y analizar la interacción en el aula entre alumno-profesor, y analizar el conjunto de las prácticas docentes que se desarrollan.

- Realizar portfolios y diarios del profesor.

- Realizar talleres monográficos entre profesores-mentores y profesores principiantes, que cubran las necesidades de los profesores para una óptima integración en su contexto particular.

Como no podía ser de otra forma, de nuevo se apunta a la observación de la actuación docente como una herramienta básica dentro del proceso de *mentoring*.

Aunque, como se ha señalado anteriormente, las figuras del tutor y el mentor cuentan con diferencias significativas, muchas de sus funciones pueden ser intercambiables de una figura a otra. Por este motivo, se expone a continuación una serie de consideraciones que se recomienda tener en cuenta en un proceso de tutoría de profesores en prácticas. El proceso de tutoría debe ayudar al profesor en prácticas de la siguiente manera (González Blasco, M., Gil-Toresano, M., Tornero, Y. y Verdía, E., 2009):

- Entrenando el proceso reflexivo del futuro profesor para que llegue a establecerlo como un hábito.

- Observando su actuación docente y actuando como espejo del profesor en prácticas, proporcionándole, de esta manera, una imagen desde otra perspectiva para que tenga la oportunidad de ver otra vez o ver de forma diferente lo sucedido durante la clase.

- Hablando sobre la enseñanza, manteniendo conversaciones o discusiones regulares para que lo vago o implícito se vaya haciendo explícito, a través de la comunicación con el otro.

- Partiendo de los conocimientos o creencias existentes, para que el profesor en prácticas se convierta en el mejor profesor que pueda ser (no el profesor ideal).
- Estableciendo retos adecuados para que el profesor en prácticas (re)considere sus esquemas, sus teorías personales, que (re)construya sus conocimientos y (re)organice su comportamiento como docente.
- Relacionando teoría y práctica de manera que sea significativa para el profesor en prácticas.
- Actuando como un modelo profesional, permitiendo que el profesor en prácticas “se ponga en su piel”.

Para realizar todas estas funciones con profesionalidad y eficacia, el mentor o el tutor debe haber pasado por un proceso de formación (formal o informal), que le ha permitido desarrollar una serie de competencias. Este proceso de formación se analizará en el apartado siguiente.

1.6.4.5. La formación de los mentores y tutores

Un aspecto previo a la formación de mentores es establecer los requisitos mínimos que debe reunir este profesional. De entre estos requisitos, algunos autores (Weiner, F. E., 2004) citan como destacados que tengan una suficiente trayectoria profesional como profesor, y, por otro lado, que tengan un cierto reconocimiento como buen profesional dentro de la comunidad educativa en la que trabaja.

Además de este punto de partida, que podría resumirse en “ser un buen profesor”, es conveniente que el mentor cuente con una formación específica que le ayude a realizar adecuadamente su nueva labor y a desarrollar unas competencias imprescindibles para su desempeño. Esta formación puede proveerse en un posgrado universitario (en Europa existe oferta de esta formación), o constituir una tarea compartida entre las instituciones formadoras y los centros escolares, como ocurre en países como Inglaterra y Estados Unidos (Vélaz, 2009).

Como ejemplo de la variedad de programas de formación de mentores se exponen brevemente los puntos más desatacados del Programa que la Universidad de Concepción (Chile) propone en esta área; a saber:

En primer lugar, este programa indica los siguientes requisitos mínimos de participación:

- Poseer un mínimo de diez años de experiencia laboral en el aula.
- Tener experiencia de trabajo en proyectos de apoyo al desarrollo profesional de otros docentes.
- Ser profesor de excelencia y que no se encuentre en el último año de acreditación.

Se comprueba la coincidencia de estos requisitos con los requisitos mínimos que se exponían anteriormente. El otro requisito interesante es el de tener experiencia en proyectos de apoyo al desarrollo profesional de otros docentes, lo que implica un interés por esta actividad y una actitud positiva hacia esta tipología de funciones.

Las actividades del curso para la formación de mentores de esta Universidad están planificadas para permitir la actualización, profundización y desarrollo de tres tipos de competencias:

- Vinculadas a la empatía, de manera que saber acompañar, preguntar y reflexionar colectivamente con pares sea de relevancia.
- Gestión del aprendizaje, por medio del cual el futuro mentor podrá darse cuenta de los procesos que utiliza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en su labor docente.
- Investigación-acción de la práctica docente, mediante el trabajo que realiza con el profesor principiante.

Estas tres competencias, que se tratan en este programa formativo, inciden en tres puntos fundamentales del proceso de observación:

- La primera de ellas (vinculada a la empatía) tiene su aplicación en las reuniones de *feedback* posteriores a la observación de las clases. Tener formación para saber cómo dirigir estas reuniones, cómo realizar preguntas que aviven la reflexión, o cómo realizar sugerencias y críticas de una manera constructiva, que motiven y estimulen el interés de la persona observada, puede ser un factor determinante a la hora de conseguir los resultados pretendidos. Este tipo de encuentros no tiene por qué

limitarse a las reuniones posteriores a la observación de clases, ya que, se puede realizar un seguimiento preguntado e interesándose por el desarrollo que están teniendo las clases y conocer, de esta manera, la percepción del docente sobre su progreso.

- La segunda competencia (gestión del aprendizaje) va más allá de tener una buena gestión del aula, sino que tal y como apunta la descripción posterior (darse cuenta de los procesos que utiliza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en su labor docente) añade tener un autoconocimiento de esta gestión. De esta forma, lo que busca el programa no es que el mentor sea un profesor competente (hecho que se le presupone debido a los requisitos mínimos exigidos para participar en el programa: diez años de experiencia y ser un profesor de excelencia), sino que sea consciente de los procesos que utiliza durante su clase y que le hacen ser un buen profesional. Únicamente conociéndolos, analizándolos y reflexionando sobre ellos, será capaz de transmitirlos a sus futuros mentorizados. Además, sería altamente recomendable que este proceso de autoconocimiento y reflexión también lo inculcara el mentor durante su proceso de mentoring.

- La tercera competencia (investigación-acción de la práctica docente) es necesaria para hacer seguimiento y evaluación de los progresos que el profesor principiante está haciendo en su desempeño profesional. Es fundamental analizar de una manera rigurosa el efecto que las aportaciones del mentor están teniendo en la práctica docente del mentorizado. Igual que en el punto anterior, sería deseable que el mentor iniciara al profesor principiante en esta competencia de gran utilidad para su desarrollo profesional. La reflexión y el análisis de los cambios que el docente introduce en el aula y la verificación de los efectos que éstos causan en el contexto de enseñanza y aprendizaje, le proporcionarán una autonomía en su formación continua y le permitirán introducir mejoras constantes en su práctica docente.

Una buena formación específica dirigida a los mentores y a los tutores, hace que estos profesionales desarrollen su actividad con mayor eficacia, y que, por lo tanto, el impacto positivo que ejercen sobre el desarrollo profesional de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil, sea mayor.

1.6.4.6. *Coaching* educativo

El término *coaching* surgió en el ámbito del deporte y se ha ido extendiendo a diferentes ámbitos, llegando a finales de los años 90 al área educativa (Bou, J. F., 2007 y Lárez, J.H., 2008).

Existen muchas definiciones de *coaching* y todas ellas están orientadas a conseguir el objetivo de sacar todo el potencial a las personas que siguen este proceso. Según Bou, J.F. (2011:1):

El *coaching* se podría definir como una técnica o herramienta poderosa de cambio que permite orientar a las personas, al grupo o a las organizaciones hacia el éxito, hacia la consecución de los objetivos, metas o retos que nos marquemos.

En la misma línea, la Escuela europea de *coaching* indica que el *coach* (persona que dirige el proceso de *coaching*) no enseña sino que ayuda a aprender y que actúa como catalizador de este proceso de aprendizaje. Las diferentes definiciones también dan un papel muy importante al autoconocimiento.

Como indica Bou, J.F. (2011:1), el proceso de *coaching* está empezando a extenderse a nuevos ámbitos, y, entre ellos, está el ámbito educativo. Este autor añade a la definición anterior de *coaching* las siguientes acotaciones que lo adaptan al *coaching* educativo: “En el ámbito de la enseñanza, además queremos conseguir una metodología diferente de trabajo que permita mejorar la calidad del sistema educativo”.

En este sentido, han surgido los términos *coaching* educativo, *coaching* académico o *coaching* para docentes.

Si se llevan estas definiciones al terreno del aula, las propuestas de *coaching* que se están desarrollando se pueden clasificar en:

- *Coaching* para alumnos: La mayoría de las propuestas de *coaching* educativo (Bou, 2007 y 2011; Embid, 2012; Bettinger, 2011; Barbera 2012) se centran en dar formación al profesor para que se convierta en *coach* de su alumnado. Los profesores reciben una formación específica en este sentido para sacar el máximo potencial de sus alumnos. Este enfoque no es del todo novedoso ya que se trata de dar más formación al profesorado para que luego la aplique en el aula con los recursos y el apoyo que

tenía hasta ahora. En este sentido, la formación recibida podría ser considerada como otra “asignatura más” u “otro taller más” en el que aprende estrategias útiles para llevar a cabo su labor docente. La novedad puede consistir en que sea una formación quizá más práctica y menos teórica que la recibida tradicionalmente.

Embid, A. (2012:1) indica que:

Coaching educativo simplemente es el arte de acompañar a aquellas personas que están desarrollándose, creciendo como seres humanos, de una forma efectiva y de bienestar para ellos mismos, a través de la conversación y dándoles poder de creer en ellos mismos (...) Si ponemos a disposición de los ejecutivos esta herramienta (el *coaching*) para conseguir los mejores resultados a sus empresas ..., por qué no ponerla al alcance de los más pequeños para que aprendan a desarrollarse plenamente satisfaciendo sus curiosidades y aprendiendo de una forma diferente.

En esta misma línea se encuentra el seminario que impartió Bou, J. F. (2011), *Coaching* para docentes como parte del Máster Universitario de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato de la Universidad “Miguel Hernández” de Elche.

- *Coaching* para profesores: Este concepto es novedoso dentro del campo educativo. Si la figura del tutor se aplica a los futuros profesores, la figura del mentor se relaciona con la formación de los profesores noveles. Por lo tanto, la figura de *coach* educativo se aplicaría al desarrollo profesional de los profesores experimentados. Dentro de este proceso de *coaching*, la observación de la actuación docente de los profesores sería una herramienta imprescindible para que el proceso sea efectivo. En esta misma línea, en el capítulo 1.9, se expone otra opción para el desarrollo profesional de los profesores, como la observación entre iguales.

- *Coaching* para todos los agentes educativos: Los sujetos que participan en este proceso son todos los agentes del contexto educativo (profesores, jefes de departamento, orientadores, directores, familias, alumnos...). De nuevo nos encontramos con un concepto innovador que además incluye a todos los actores del contexto educativo.

Según Bou, J.F. (2011:1):

Un *coach* en el ámbito educativo trabaja, ya sea a nivel individual, de equipo o a través de talleres formativos, con todos los actores del sistema educativo (instituciones públicas, centros

de enseñanzas, familias, profesores y alumnos) con el fin de que mejoren sus capacidades o habilidades en el desempeño de su actividad profesional diaria, para concienciarles de la necesidad de un nuevo sistema educativo y ayudarles a mejorar la calidad de la enseñanza, para recuperar la motivación en su actividad, para gestionar mejor el centro escolar o para solucionar cualquier problemática personal o profesional.

No obstante, en ninguno de los grupos se hace una referencia explícita a la observación de la actuación docente como herramienta fundamental en el proceso de *coaching*, ni un estudio pormenorizado de esta herramienta, lo que supone un vacío en esta propuesta de desarrollo profesional, que esta tesis trata de cubrir. Sí se hace referencia a la importancia del autoconocimiento para este proceso y, como no puede ser de otra manera, parte de este autoconocimiento debería estar vinculado también a la reflexión sobre el desarrollo profesional, en el que la herramienta de la observación puede jugar un papel muy importante para proporcionar este autoconocimiento. Por lo tanto, la inclusión de la observación de la actuación docente, de una manera rigurosa, se revela necesaria para alcanzar los objetivos pretendidos en los procesos de *coaching* educativo. Si el *coach* no realiza observaciones de aula de los profesores que están involucrados en el proceso de *coaching*, no dispondrá de información detallada y directa del comportamiento que el docente tiene en un ámbito tan importante de su desempeño profesional, como es su labor dentro del aula. El autoconocimiento del comportamiento que tiene un docente en su aula exige tener una percepción, lo más completa posible, de su actuación y de sus consecuencias dentro del aula.

Las aportaciones que, mediante la observación de clases, el *coach* puede hacer para conseguir este objetivo son de gran importancia, por las siguientes razones: en primer lugar, el observador externo tiene un punto de vista diferente del que tiene el profesor que imparte la clase, lo cual hace que la visión de lo que ocurre en el aula sea más completa; en segundo lugar, lo ideal es que el *coach* haya sido formado y entrenado en labores de observación de aula, por lo que su aportación experimentada y profesional de lo acontecido en el aula puede resultar de gran valor; en tercer lugar, la profesión de *coach* educativo permite observar diversas clases de diferentes docentes, lo que permite comparar distintas actuaciones docentes y sus efectos en el alumnado. De esta manera, dispondrá de un punto de vista amplio de los procesos de causa-efecto producidos en el aula; y, por último, el hecho de que la misión del observador durante el desarrollo de una clase sea exclusivamente registrar lo que allí ocurre, en contraposición con la misión del profesor observado, que, lógicamente, tiene como

objetivo fundamental impartir su clase, le hace tener una perspectiva privilegiada de lo que ocurre en el aula.

Esta falta de referencias explícitas al proceso de observación de la actuación docente en las disertaciones existentes sobre *coaching* educativo, hacen pensar que la adaptación de esta profesión, desde el mundo empresarial al ámbito educativo, esté todavía en proceso y que se necesite un duro trabajo de investigación, formación y entrenamiento antes de que se asiente como una práctica efectiva dentro de los centros educativos. No obstante, es una buena vía que abre puertas novedosas y adaptadas a la educación del siglo XXI mediante un nuevo concepto de formación de docentes de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.

1.6.5. Factores de influencia en el desarrollo profesional del profesorado

Existen muchos factores que influyen de manera permanente, tanto en el desempeño como en el desarrollo profesional del docente de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. A continuación, se exponen algunos de ellos por su relación directa con los resultados de la investigación de esta tesis.

1.6.5.1. La reflexión

Un factor fundamental en el desarrollo profesional del docente pasa por que éste realice una labor de reflexión sobre su propia actuación, para después buscar los elementos necesarios para mejorarla. Los trabajos de Schön (1992 y 1998) sobre la importancia de la práctica reflexiva en la labor docente van en la línea de que los conocimientos generales sobre la actuación docente no pueden dar respuestas concretas a los problemas con los que se enfrentan los profesores en su labor profesional diaria, y que, por tanto, los docentes, necesariamente, deberán buscar soluciones basadas en la realidad de su aula.

Seguramente este proceso de reflexión es fundamental para el desarrollo profesional de cualquier trabajador, sin necesidad de que su actividad esté vinculada al sector de la enseñanza. Sin embargo, uno de los aspectos diferenciadores de la actividad docente respecto a la actividad de otras profesiones es el hecho de que el

profesor, en muchas ocasiones, no tiene unos indicadores claros de en qué consiste realizar su trabajo de una manera óptima. No existen habitualmente unos objetivos medibles que indiquen que el docente ha realizado correctamente su trabajo. Existe la posibilidad de guiarse por los resultados que sus alumnos han alcanzado en las calificaciones durante el curso, pero el hecho de que este factor esté controlado por el propio docente hace que no sea muy objetivo. También se puede basar en los resultados de pruebas externas, pero estos resultados dependen de otros muchos factores, además de la propia actuación del docente (apoyo de las familias, nivel anterior de los alumnos ...), y sólo llegan a medir el conocimiento sobre alguna materia, pero raramente aspectos emocionales y motivacionales.

Otro indicador que se utiliza es el grado de satisfacción del alumnado, obtenido por medio de encuestas sobre la actuación del docente, pero, de nuevo, es un indicador que no tiene una relación directa con la actuación óptima del profesorado sino que puede estar condicionado por otros factores (ser muy permisivo en las clases, poner altas calificaciones ...).

Otro factor que hace muy necesario el ejercicio de la reflexión en la labor del docente para un buen desarrollo profesional es el hecho de que los docentes raramente reciben *feedback* profesional sobre la realización de su trabajo, y, por lo tanto, ellos mismos tienen que tener la capacidad de ofrecerse un *autofeedback* sobre cómo están desarrollando su profesión.

Como muchas de las competencias profesionales de los docentes, la reflexión puede ser trabajada y desarrollada a lo largo de su carrera profesional, bien sea como parte de su formación inicial, o como parte de su formación continua. Como se expone en las conclusiones de la segunda parte de la tesis, el uso de la observación de la actuación docente puede potenciar esta imprescindible competencia en los profesores.

En función de la profundidad de la reflexión de los docentes, Domingo, J. y Fernández, M. (1999) describen cuatro fases en las que se puede hallar un profesor:

- Improvisación, irreflexión: los profesores, en esta etapa, se dejan llevar por los acontecimientos y actúan por improvisación. Los motivos de encontrarse en esta fase pueden ser varios: encontrarse desbordados, actuar de manera autodefensiva, o sentirse desencantados.

- Rutinas y esquemas básicos instaurados para agilizar las respuestas en la práctica: en esta fase los profesores presentan respuestas automáticas e interiorizadas basadas en experiencias pasadas.

- Reflexión cotidiana: los profesores se hacen preguntas frecuentes relacionadas con el desarrollo de la clase (qué pasó, por qué, cómo ...).

- Reflexividad: la reflexión se desarrolla de una manera consciente y de manera cíclica, de forma que la actuación en el aula genera una reflexión, esta reflexión genera una nueva actuación, y así sucesivamente (este proceso es el denominado investigación-acción dentro del aula).

1.6.5.2. El trabajo en equipo

A mediados del siglo XX surge un movimiento de desarrollo profesional del docente que va más allá de su antiguo rol como responsable de los conocimientos de la materia que imparte y del control de los resultados que obtiene su alumnado. La responsabilidad del docente se amplía, y esto hace que cada vez sea más necesario establecer una cultura en los centros educativos en la que la tarea del docente no se limite a impartir clases al alumnado de una forma aislada, sino que incluye también su participación, pertenencia al centro, trabajo en equipo, etc. (Armengol, 2002).

Aun siendo conscientes de este punto, Gather, T.M. (2004) afirma que la cooperación profesional no corresponde al funcionamiento de la mayoría de docentes e instituciones y, que además ni siquiera se aprecia una evolución en este sentido. Aunque está habiendo alguna inclusión de prácticas cooperativas de manera parcial y puntual, aún no son comparables con una cooperación profesional que, a su juicio, es indispensable para que el conjunto del profesorado de una institución escolar asuma, de manera colectiva, la responsabilidad de que el alumnado progrese y pase a poner en sinergia los distintos aspectos del funcionamiento de la institución. Fullan y Hargreaves (1999) ejemplifican la forma de trabajar de los docentes en los centros educativos con la imagen del “cartón de huevos”, mediante la que representan que los docentes están aislados y separados de sus compañeros.

Por lo tanto, nos encontramos ante una propuesta que, por un lado, es considerada como imprescindible dentro de la concepción actual de la educación pero que, por otro lado, en la actualidad, no se está viendo implementada en la mayoría de los centros educativos.

Para entender esta paradoja, Pérez Gómez (1998) indica algunas circunstancias que amenazan una concepción organizativa más cooperativa:

- Aislamiento del docente: es una característica muy extendida en la profesión docente y un factor que contribuye a que la metáfora del cartón de huevos continúe siendo muy actual. Este aislamiento se puede clasificar en tres grupos diferentes (Flindres, 1988):

- Aislamiento como estado psicológico del docente. Algunos factores como la inseguridad personal o el miedo a la crítica pueden ser los causantes de la reclusión de los docentes a los límites de su aula.

- Aislamiento ecológico. Está determinado por las condiciones físicas del centro, que en muchas ocasiones dificulta el trabajo en equipo.

- Aislamiento adaptativo. Se concibe como una estrategia personal para encontrar el propio espacio.

- Colegialidad burocrática. Se impone una necesidad de trabajar conjuntamente pero sin surgir de manera espontánea de los docentes, ni de su propia iniciativa. Este paso puede considerarse como un antecedente imprescindible antes de alcanzar un proceso de colaboración en el que los equipos se sientan más implicados.

- Saturación de tareas. El sentimiento generalizado de angustia y saturación de tareas impiden el desarrollo sosegado de las cualidades personales y profesionales a largo plazo.

- Ansiedad profesional. Relacionado con el punto anterior, la incertidumbre, la pérdida de la legitimación tradicionales de la tarea docente, la presión y la urgencia llevan a generar estados de ansiedad profesional que dificultan el focalizar los esfuerzos hacia un desarrollo profesional más duradero.

Evitar el trabajo cooperativo también evita la controversia y la obligación de cotejar y legitimar las prácticas docentes habituales. Uno de los motivos de esta falta de cooperación puede ser precisamente el miedo a esta controversia, a la crítica y al cambio. Pero, a cambio, los docentes pierden la oportunidad de conocer otros puntos de vista, otras estrategias, e incluso pierden la oportunidad de reflexionar sobre la justificación de sus propias prácticas docentes. Otros beneficios más concretos del trabajo cooperativo en los centros educativos son (Royo, V., 2001, citado por Armengol, C., 2002 y López Hernández, 2007):

- Unifica criterios en la tarea docente de los equipos docentes.
- Promueve el intercambio de experiencias docentes a través de una reflexión colectiva de la experiencia que tiene cada uno de su práctica docente.
- Mejora la aceptación de las normativas que se definen de forma colectiva.
- Potencia la identidad del docente con el grupo de trabajo.
- Equilibra el derecho al ejercicio de la profesión y su vinculación a un proyecto educativo de centro definido colectivamente, de propuestas alternativas que permitan mejorar las prácticas pedagógicas.
- Favorece el análisis de problemas y la elaboración de respuestas a dichos problemas.
- Consigue el máximo de rendimiento personal.
- Favorece el logro de los objetivos institucionales, ya que son comunes a los individuos del equipo de trabajo.
- Favorece la coordinación y la colaboración.
- Considera los intereses personales y el interés por las personas.
- Proporciona resultados satisfactorios.
- Favorece la incorporación del profesorado al centro educativo.
- Promueve la renovación y la mejora de las actitudes y actuaciones de los docentes.

- Potencia y favorecer la promoción escolar.
- Mejora los canales de comunicación y el intercambio de información.
- Maximiza el tiempo en el logro de las tareas.
- Organiza el trabajo con el fin de aprender, comprender y vivir mejor.
- Mejora el enfoque pedagógico, las relaciones humanas y las condiciones de vida.
- Desarrolla la competencia de trabajo en equipo.
- Exige la familiarización con las técnicas de comunicación, de cooperación, organización del trabajo, vida en grupo, gestión de recursos humanos y tiempo.
- Desarrolla y enriquece las competencias.
- Ofrece apoyo moral y seguridad a los miembros del grupo, aumentando la posibilidad de llevar a cabo tareas como la investigación, la innovación y la reforma.
- Aumenta la coordinación entre el profesorado y fomenta su implicación.
- Aumenta la eficacia y otorga mayor capacidad de respuesta a los centros.
- Reduce el exceso de trabajo al compartirse las cargas y presiones.
- Aumenta la capacidad de reflexión y facilita el acceso a nuevas ideas y a la creatividad.
- Promueve las relaciones personales y sociales positivas.
- Proporciona mayores oportunidades para aprender y fomentar el perfeccionamiento continuo.
- Apoya la transformación social y el cambio de valores.

De entre estos beneficios, López Hernández (2007: 81) indica que quizá el más importante sea el apoyo moral y la seguridad que proporciona a los miembros del grupo. Lo expresa así:

La enseñanza es una actividad problemática que nos obliga a enfrentarnos a numerosos dilemas y a tomar de decisiones continuamente. A través del trabajo colaborativo en el que

compartimos los problemas con los compañeros, obtenemos confianza y seguridad para tomar decisiones y apoyo moral para llevarlas a la práctica de una forma responsable y comprometida.

Los estudios realizados por Rosenholtz (1989) hacen hincapié en este aspecto emocional, y concluyen que la incertidumbre que tienen los profesores influye de una manera negativa sobre su alumnado en las asignaturas de lectura y de matemáticas. En estos estudios indica que una de las principales causas de la incertidumbre es la ausencia de *feedback* positivo. Las conclusiones de estos estudios revelan que, tanto el aislamiento como la incertidumbre van asociadas a dispositivos poco favorables a los aprendizajes en los que los docentes no se encuentran en una posición fuerte, ni para hacerse planteamientos, ni para innovar, ni para desarrollarse en el plano profesional.

Junto con el efecto positivo sobre el aspecto emocional, otro de los aspectos que destaca es el aumento de la capacidad de reflexión entre profesores. López Hernández (2007: 81) se refiere a este punto con estas palabras:

Colaborando se ejercita la capacidad de reflexionar sobre la práctica, para tomar decisiones educativas y dar razones de dichas decisiones teniendo en cuenta el contexto en el que se produce la enseñanza. De esta forma se reconstruye el “conocimiento práctica personal” o conjunto de significados y convicciones que, como hemos visto, proceden de la experiencia y orienta a la acción docente. Estos procesos de reflexión son mucho más ricos y fructíferos si se realizan en grupo y en ellos se encuentra el vínculo entre la colaboración y el desarrollo profesional.

Dentro de este aspecto, la reflexión de los docentes, es interesante exponer el ciclo de resolución de problemas en una organización educativa cooperativa, en el cual se analiza el proceso que se produce del intercambio de experiencias (Huberman, 1995):

1. Intercambio de experiencias	
	- Orientaciones didácticas - Observaciones
2. Desarrollo de nuevas prácticas	
	- Análisis pedagógico - Recopilación de datos
3. Experimentación	
	- Recopilación de datos
4. Intercambios	
	- <i>Inputs</i> conceptuales - Ayuda para el análisis de datos
5. Experimentación	
	- Consultas técnicas - Observaciones, demostraciones
6. Puesta en práctica /descarte	
	- <i>Inputs</i> conceptuales
Vuelta al punto 1	

Tabla 15: Ciclo resolución de problemas en una organización educativa cooperativa elaborado por Huberman, 1995 y extraído de Gather T.M. (2004).

Gather T.M. (2004) analiza otros estudios (Little, 1989; Leithwood y Louis, 1998; Voogt y otros, 1998) y resalta la falta de oportunidades que los docentes tienen para comparar o analizar sus experiencias prácticas, y mucho menos de observarse mutuamente impartiendo las clases, y luego poder hacer un análisis conjunto de los datos recogidos.

La observación de la actuación docente entre iguales es una pieza fundamental dentro del trabajo cooperativo de los docentes en un centro escolar. Como veremos en el capítulo de los resultados y conclusiones de la tesis, la aplicación de esta observación repercute de manera positiva en la percepción que los profesores tienen de esta forma cooperativa de trabajo.

Una vez analizados los beneficios que el trabajo cooperativo aporta a los centros educativos, se enumera a continuación una serie de condiciones necesarias para hacer posible su implementación en las organizaciones educativas (Armengol, C., 2002):

- Normas y valores democráticos ampliamente compartidos.
- Comunicación y coordinación entre el profesorado y las unidades de organización.
- Implicación activa de los miembros que integran la organización.
- Predisposición positiva hacia los cambios y las innovaciones.
- Autonomía en la gestión.
- Grupos que mantengan estructuras con el grado óptimo de relación entre el nivel de la tarea y el nivel emocional o socio-afectivo.
- Formación de equipos directivos que puedan liderar el centro y apoyar las experiencias.
- El centro como espacio para el desarrollo profesional del docente.
- La colaboración interinstitucional abre los centros a otras instancias sociales y al contexto cercano.
- Estabilidad del equipo de profesorado del centro y adecuación del profesorado a su proyecto.

No obstante, el paso de una organización que trabaja tradicionalmente de forma individualista para convertirse en una organización en la que sus miembros trabajan de forma cooperativa, no se produce de una sola vez. Gather, T.M. (2004) ejemplifica, en la siguiente tabla, diferentes grados y modos de trabajo cooperativo, y establece relaciones con otros aspectos del centro escolar:

Relaciones profesionales entre docentes	Estilo de dirección	Forma de consenso	Estilo de funcionamiento	Incidencias sobre el cambio
Individualismo	Autoritaria liberal	Consenso débil	Anomia/mosaico: ausencia/precariedad de vínculos	Cambios puntuales en dominios de acción específicos
Fragmentación	Descentralización y separación de expedientes	Acuerdos parciales; proyectos yuxtapuestos	Coexistencia pacífica	Riqueza y dispersión, coherencia limitada
Gran familia	Pastoral; preocupación por el bienestar	Preocupación federativa; valorización de los valores locales y continuidad	Conservador, muy centrado en la “imagen”; se evitan los conflictos socio-cognitivos	Reactividad, más que iniciativa
Colegialidad obligada	Director de orquesta	Consenso “guiado”, impuesto	Se centra mucho en la labor; alternancia entre excesos de actividad y rutinas	Progresiones colectivas importantes, según la conjuntura, limitados en el futuro
Cooperación profesional	Liderazgo cooperativo	Consenso y regulación permanentes	Se centra en el desarrollo profesional y organizacional del futuro	El cambio como parte orgánica de la vida de la institución

Tabla 16: Tipología de las relaciones profesionales y sus incidencias sobre las culturas profesionales y el cambio (Gather, T.M., 2004).

1.6.5.3. El factor emocional

Diferentes estudios internacionales (Kyriacou, C., 1987, Travers, C. y Cooper, C., 1997) en diferentes países como Gran Bretaña, Estados Unidos, Israel, Canadá y Nueva Zelanda, concluyen que la profesión docente puede ser incluida dentro de las llamadas profesiones estresantes. Y, pese a la realización de diferentes trabajos para investigar las causas y síntomas de este fenómeno, a menudo los resultados no han sido del todo concluyentes.

No obstante, a pesar de estos estudios realizados, llama la atención que un tema tan central en la docencia como es el factor emocional haya sido tan poco estudiado (Marchesi, 2007). Tanto es así que Fernández Pérez, M. (1988: 205) lo denomina, la “dimensión silenciada” o “el tabú de los sentimientos y actitudes de los profesores”. En una profesión en la que se forma un gran número de lazos emocionales, en la que el contacto personal, tanto fuera como dentro del aula, es fundamental, así como la comunicación y la empatía, resulta llamativa esta falta de estudios.

Además de los elementos intrínsecos que hacen que el factor emocional esté muy presente en la profesión docente, con independencia del momento histórico en el que nos encontremos, cabe resaltar también que en esta época los factores como las reformas permanentes, y los cambios constantes, hacen que las variables emocionales tengan un papel si cabe más importante.

Fernández Pérez, M. (1988) indica como uno de las posibles causas de esta escasez de estudios la dificultad de investigación experimental en este ámbito, mientras que Marchesi (2007) opta por una posible explicación basada en la tradicional dicotomía entre razón y emoción, y la consideración de que los profesores competentes eran aquellos en los que las emociones no tenían una influencia relevante en su actuación profesional.

Este último autor propone dos líneas de actuación para trabajar en vías de un bienestar del docente, que pasa forzosamente por trabajar su faceta emocional. Estas dos vías son:

Respecto de la Administración pública:

- Favorecer el desarrollo profesional del docente.
- Reforzar la identidad profesional de los docentes.

En lo concerniente a los propios docentes:

- Ser competente en la acción educativa.
- Mantener compañeros y amigos para compartir e innovar.
- Distanciarnos lo suficiente y comprometernos con pasión.

Por su parte, Travers, C. y Cooper, C. (1997), como conclusión a su trabajo de investigación sobre el estrés en los docentes británicos, indican una serie de medidas para gestionar el nivel de estrés escolar; algunas de ellas se enmarcan en la misma dirección que las que indica Marchesi (2007); son las siguientes:

- La primera medida que enuncian es la de la implantación de un servicio de asesores en los centros escolares que lo denominan como un proceso de asesoría o *counselling*. Esta medida fue sugerida por los docentes encuestados durante la investigación. Y, relacionada con ella, los autores de la investigación también proponen la creación de “grupos de respaldo al personal”, que estarían formados por los propios colegas de trabajo.

En este punto se constata la importancia que estos autores dan al apoyo de los colegas de trabajo para superar este estado de estrés y a la existencia de una tercera persona (asesor) para controlar mejor este estado. Este soporte de los compañeros y de la figura del asesor, se vería potenciado si éstos conocen en profundidad las circunstancias concretas de las diferentes realidades de los docentes. Para conseguir este conocimiento, la observación de las clases de los compañeros y de los docentes asesorados es un factor fundamental. Si se quiere apoyar una labor eficazmente es imprescindible conocer con detalle cuáles son las circunstancias que la rodean; y, la mejor manera de hacerlo es estar presente mientras ésta ocurre. Por otro lado, para que con esta práctica de observación se obtengan unos resultados óptimos, es altamente recomendable que la persona que lo lleva a cabo haya sido formada para su realización. Tanto en la figura del asesor que sugiere Travers y Cooper (1997), como en la de los compañeros que realizarán las labores de ayuda a sus colegas, una formación específica optimizarán los objetivos que se pretenden conseguir; ya que, el hecho de ser un docente competente no implica estar capacitado para apoyar de manera competente a un colega, y, por lo tanto, esta nueva función requiere un entrenamiento específico.

- Mejoras en el centro escolar (mejora de recursos, mayor volumen de personal y mejora de las condiciones laborales).

- Menos tiempo de interacción y menos tareas administrativas.

- Reimposición de las sanciones por problemas conductuales básicos.

- Mejoras en la administración de las escuelas.

A través de las entrevistas mantenidas por los profesores en este estudio de Travers y Cooper (1997), los docentes también muestran su preocupación por la formación, tanto inicial como permanente, y su interés en que ésta se ajuste más a los problemas reales de su profesión. En este punto, una observación rigurosa y sistemática, aporta un valor determinante: en la formación inicial, la observación de las clases por parte de los alumnos en prácticas y el que éstos sean observados por profesores con experiencia, sin duda aporta una visión de la realidad del aula a los futuros docentes y una visión de la realidad de sus propias cualidades como educadores. Para que esta experiencia sea provechosa debe ser guiada por el profesor experimentado, que es quien conoce la realidad del aula y las cualidades necesarias para hacer un desempeño profesional de calidad. No obstante, como se indicó anteriormente, el hecho de ser un profesor con experiencia, e incluso un profesor altamente competente en su trabajo, no implica necesariamente ser capaz de hacer este proceso de guía y de acompañamiento del futuro profesor en sus primeros pasos, de manera también competente. El entrenamiento y la formación del profesor que guía las prácticas son muy recomendables para que, primero, sepa observar los aspectos importantes del aula que afectan al futuro profesor, y segundo, sepa transmitir estos aspectos en una sesión de *feedback* posterior, para conseguir los objetivos pretendidos. El transmitir al futuro profesor, durante su formación inicial, los aspectos importantes del aula y sus cualidades como docente, minimiza la incertidumbre a la hora de enfrentarse con esta nueva realidad. Si, además de esto, también se le aportan estrategias para mejorar sus cualidades y su actuación en el aula, la sensación de estrés y la de indefensión también disminuyen, ya que el futuro profesor conocerá con detalle la realidad a la que se enfrenta (tanto la realidad del aula, como la suya propia) y dispondrá de las herramientas necesarias para mejorar en su desempeño.

Por otro lado, respecto a la formación permanente, a la que también hacen referencia las entrevistas de los profesores expuestas por Travers y Cooper (1997), la observación también puede desempeñar un papel destacado, ya que permite a los profesores recibir una formación específica sobre las necesidades que se hayan detectado de las observaciones realizadas sobre su actuación docente. De esta manera, el profesor recibe un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje que se está produciendo en su aula y que es realizado por un experto (volvemos a la necesidad de

que los observadores tengan un entrenamiento en este proceso de observación), y, por otra parte, recibe una serie de estrategias referidas a su realidad concreta del aula, para afrontar con mayor éxito la consecución de objetivos dentro de su clase. De nuevo, la incertidumbre sobre los procesos que ocurren en el aula disminuyen, así como se reduce también la indefensión debida a no tener estrategias para enfrentarse a situaciones concretas del aula.

En el caso concreto de los docentes de enseñanza de lenguas y literatura, este hecho no se diferencia del que ocurre con el resto de los profesionales de la educación. Es más, dentro de las actividades propuestas en la enseñanza de lenguas se encuentran con frecuencia actividades en las que se pide que se expresen opiniones, sentimientos, datos personales, gustos, etc., lo cual implica, necesariamente, que en las sesiones de clase exista una carga emocional muy importante, tanto del profesor, como de los alumnos.

Con los resultados del estudio realizado por Moskowitz (1968), se vislumbra el valor que puede tener el proceso de observación de la actuación docente para aportar seguridad y confianza a los profesores. Estos resultados muestran que los futuros profesores de lenguas extranjeras expuestos al análisis de la interacción, que implica ser observado mientras realizan la labor docente, desarrollan actitudes significativamente más positivas hacia su propia actuación docente.

La calidad de la enseñanza pasa, indiscutiblemente, por la efectividad docente y ésta, a su vez, por la formación continua de profesores y maestros. Para afrontar este hecho es imprescindible aportar instrumentos de formación innovadores (como la sistematización de la observación de la actuación docente) que permitan abarcar, no sólo las dimensiones estrictamente cognitivas que analizan las técnicas didácticas y pedagógicas más efectivas en las aulas, sino, también otra serie de variables relacionadas con la afectividad, con la motivación, con la percepción y las creencias sobre la profesión docente, con la percepción del propio desarrollo profesional y personal, con las actitudes, etc. (Fernández Pérez, M., 1988).

1.6.5.4. La desmotivación

En la actualidad, la desmotivación de los docentes puede considerarse un factor que afecta a estos profesionales con cierta frecuencia, lo que va en detrimento de su propio desarrollo profesional. Sin duda, los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil no están exentos de poder sufrir este estado afectivo que repercute negativamente en su desempeño profesional, y que, por lo tanto, conviene combatir.

Torres, J. (2009) explica una serie de factores determinantes de esta posible desmotivación de los docentes: Incomprensión de las finalidades de los sistemas educativos, formación inicial muy deficitaria, pobreza de las políticas de actualización del profesorado, concepción tecnocrática del trabajo docente, un currículum obligatorio sobrecargado de contenidos, una Administración del Sistema Educativo burocratizante, falta de servicios de apoyo y de una inspección escolar, ausencia de una cultura democrática en los centros escolares, problemas de comunicación con el alumnado, dificultades para relacionarse con las familias, el profesorado como único responsable de la calidad de la educación, ambiente social de escepticismo y banalización, políticas de mercantilización y privatización, falta de incentivos al profesorado más innovador, una continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación y mayor visibilidad de los efectos del trabajo de los docentes.

El profesorado de lenguas y literatura no queda exento de este fenómeno, ya que le afectan los mismos factores que indica Torres, J. (2009). Por lo tanto, se hace necesario buscar líneas de acción que eviten esta desmotivación en estos docentes y que redunden en una mejora de la calidad de la enseñanza de lenguas y literatura.

La herramienta de la observación de la actuación docente puede interceder positivamente en algunos de estos factores de una manera muy directa, como en la formación (formación inicial y actualización) y en el apoyo facilitado para su desempeño profesional. Pero también afecta, de forma menos directa, en otros aspectos, por ejemplo, en la visión del profesorado como único responsable del proceso de enseñanza, en la falta de incentivos al profesorado más innovador o en la mayor visibilidad de los efectos del trabajo del profesorado.

En capítulos precedentes se ha analizado el empleo de la observación del aula como parte del proceso de formación del profesorado, por lo que se continúan analizando en esta ocasión la influencia de ésta en los otros factores que se han mencionado en el párrafo anterior.

En primer lugar, la falta de servicios de apoyo y de una inspección escolar. Aunque la ley recoge las funciones que debe desempeñar el inspector escolar, es notable la “despreocupación desde los propios servicios de inspección escolar, casi exclusivamente interesados en cuestiones burocráticas y de sanción” (Torres, J., 2006: 69), dejando a un lado otras funciones que la ley les impone⁴. De nuevo, una de las herramientas que haría posible este apoyo a los docentes sería la observación de su actuación dentro del aula, ya que difícilmente se podría cumplir con algunas de las funciones encomendadas, como la de colaborar en la mejora de la práctica docente, sin hacer uso de la observación de dicha práctica. Para que esta actividad se desarrolle de una manera óptima sería necesaria una formación específica previa sobre el uso de esta herramienta.

Por otro lado, la falta de apoyo, que también se enuncia, puede encontrarse entre los propios compañeros; y la observación de clases entre iguales puede favorecer el vínculo y el apoyo entre estos profesionales.

Compartir la realidad del aula con otro compañero también ayuda a compartir la responsabilidad que el docente, como agente activo, tiene en mejorar la calidad de la

⁴ Art. 36 de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de Centros Docentes (LOPEG. BOE, 21 de noviembre de 1995). Las funciones de la inspección educativa serán las siguientes:

1. Controlar y supervisar desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
2. Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
3. Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.
4. Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo
5. Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
6. Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.

enseñanza. Este efecto de compartir el trabajo desarrollado en el aula también supone un incentivo para los profesores a la hora de innovar en su clase y evidentemente una mayor visibilidad de los efectos de su trabajo.

1.6.5.5. La percepción del proceso de observación

Sin duda, uno de los escollos más relevantes a la hora de utilizar la observación de la actuación docente como herramienta de formación del profesorado es la percepción que se tiene de ella como una práctica intrusiva. Tradicionalmente, la actividad del docente no se solía compartir con otros profesionales, por lo que es lógica la percepción, por lo menos escéptica, ante esta práctica. Por otro lado, otra justificación de que esta percepción no sea positiva puede ser la falta de sistematización con la que se realizaba y la falta de formación de los profesionales que la llevaban a cabo. Ambos hechos podrían hacer que los docentes no vieran ningún provecho en esta práctica.

Este recelo no es exclusivo del uso de la observación de la actuación docente, sino que se generaliza a las practicas investigadoras con objetivos prácticos, en lugar de teóricos. Walker, R. (1982 en Fernández Pérez, M., 1988: 181 y 182) identifica hasta un total de 39 barreras que dificultan las investigaciones en el aula que tienen una intención pragmática⁵ y que no se conforman con aportar estadísticas o teorizaciones sin ninguna aplicación práctica. Se exponen a continuación algunas de las más llamativas:

- Falta de tiempo.
- Suspicias y sospechas hacia actividades nuevas.
- Falta de claridad acerca de los propósitos y la viabilidad del proyecto.
- Percepción de amenaza a la autonomía de los profesores.
- Miedo a la crítica.
- Reconocimiento de los resultados negativos ante otros.
- Etc.

En lo que se refiere a las barreras y a la percepción de la observación de la actuación docente dentro del aula, están los trabajos que está realizando Moreno, A. (2012), quien nos hizo llegar por e-mail un cuestionario para profundizar en la

⁵ Como resume Fernández Pérez, M. (1988: 181): investigaciones “que sirvan para servir”.

percepción que tienen los profesores respecto a la observación de las clases, y que se adjunta en el anexo 28; los estudios de Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2011), quienes investigan la percepción de los profesores sobre la efectividad que puede tener la observación de la actuación docente en su desarrollo profesional, y sus preferencias respecto a algunas variables del proceso de observación (quién observa -compañeros, inspector, etc.-, o con qué objetivo); y los trabajos de Akbari, R., Gaffar Samar, R. y Tajik, L. (2006), quienes investigan las preferencias de los profesores sobre cómo y por quién ser observados, así como, sus preferencias de diferentes características relacionadas con la sesión de *feedback* posterior.

1.7. El objeto de observación

Un aspecto fundamental que hay que tener en cuenta antes de realizar la observación de la actuación de los docentes, consiste en definir el objeto de observación que se quiere estudiar. La observación de la actuación docente global puede resultar una labor demasiado compleja y conviene centrarse en puntos concretos de esta actuación. Tal y como indica Lasagabaster (2001: 4):

En un principio, el profesor se puede ver sobrepasado por un deseo de tratar de observar demasiadas cosas que ocurren en una clase de L2. Por ello, el primer paso debe consistir en delimitar los aspectos o cuestiones que van a ser observados, para lo que se debe proceder a la confección de una lista que incluya nuestros principales intereses.

Posteriormente a la definición del objeto de observación que se quiere analizar, el observador puede desgranar esta variable y diseñar una ficha de observación en la que se recojan y analicen los factores que influyen en el objeto de observación que se ha decidido con anterioridad, o utilizar alguno de estos documentos diseñado por otros autores (se analizará este punto en el siguiente capítulo).

El objeto de observación está estrechamente ligado a diferentes aspectos del proceso de observación, tales como: el objetivo que tiene la observación, las características del observador, las características del observado, las características de la clase, las características de la materia que se quiera observar ... Los posibles objetos de observación son tantos como las variables que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Verdía (2004) realiza una clasificación de los focos de interés hacia donde se puede dirigir nuestra observación. En primer lugar, diferencia entre dos tipos de observación, la observación general u holística y la observación que tiene un foco particular, objeto de reflexión y de análisis más concreto. Se presentan, a continuación, dos tablas, diseñadas para una clase de enseñanza de lenguas extranjeras, con una serie de aspectos susceptibles de observación en los que se puede poner el foco de atención y que están centrados en seis variables principales (el alumno, el profesor, los materiales y los recursos, el aprendizaje, la sesión de clase y la gestión del aula):

El alumno	El profesor	Los materiales y los recursos
Participación de los alumnos	Tiempo del habla del profesor (THP)	Pizarra
Intervenciones de los alumnos	Metalinguaje usado por el profesor	Manual de clase
Nivel de dominio de la lengua	Explicaciones del profesor	Material complementario
Tiempo de habla de los alumnos (THA)	Instrucciones	Espacio y colocación del mobiliario
Preguntas formuladas por los alumnos	Modificación del habla	Recursos audiovisuales
Respuestas de los alumnos	Comunicación no verbal	Nuevas tecnologías
Producciones de los alumnos	Comunicación para-verbal (tono, ritmo, entonación)	Alumno y profesor como recurso
Uso que hacen los alumnos de la L1	Control visual ejercido por el profesor	
Colaboraciones y ayuda entre los alumnos	Zona de acción del profesor y proxémica	
Autonomía del alumno	Preguntas que formula el profesor	
Motivación del alumno	Respuestas que da el profesor	
	Refuerzo positivo del profesor	
	Utilización del eco	
	Tratamiento del error	

Tabla 17: Focos de atención de la observación de la actuación docente: el alumno, el profesor y los materiales (Verdía, 2004).

El aprendizaje	La sesión de clase	La gestión del aula
Contextualización del aprendizaje	Objetivos de la sesión de clase	Ambiente de clase
Explicación de los objetivos	Estructura de la sesión. Fases	Comunicación: patrones de iteración
Seguimiento y control del aprendizaje	Contenidos trabajados en la sesión	Relación profesor-alumno
Corrección de los deberes	Inicios y cierres	Relación entre los alumnos
Desarrollo de la expresión, la comprensión, la interacción y la mediación	Transiciones	Tipo de agrupamiento
Desarrollo de estrategias de comunicación	Secuenciación de las actividades	Trabajo individual, cooperativo o competitivo
Desarrollo de la competencia comunicativa (enseñanza de la gramática, del léxico, de la pronunciación ...)	Organización del tiempo y ritmo de la sesión	Resolución de conflictos
Desarrollo de las competencias generales (sociocultural, intercultural, aprender a aprender, actitudes, etc.)	Relación entre planificación y ejecución	Tratamiento de alumnos difíciles
Desarrollo de la autonomía del alumno	Tipología de tareas (de aprendizaje, de la vida real)	
	Tipología de actividades y variedad	
	Actividades de presentación, de práctica y de producción	
	Foco en la forma o en el significado	
	Tratamientos de los temas imprevistos	

Tabla 18: Focos de atención de la observación de la actuación docente: el aprendizaje, la sesión de clase y la gestión del aula (Verdía, 2004).

Por otra parte, Richards, J. (2005) realiza otra clasificación menos exhaustiva y que, a primera vista, puede no generar mucha transcendencia por su obviedad, pero que tiene fuertes implicaciones a la hora de la práctica de la observación. Esta clasificación es la siguiente:

- Aspectos que se pueden observar: actividades, participación de los alumnos, técnicas para preguntar...

- Aspectos que no se pueden observar: proceso de toma de decisiones del profesor o del alumno, algunos problemas por los que puede estar pasando el profesor ... Estos aspectos podrán ser identificados mediante la inferencia del observador o mediante el proceso de *feedback* posterior a la observación.

1.8. Fichas de observación de la actuación docente

En el proceso de observación entran en juego diferentes variables, una de las más importantes es la de reflejar fielmente y con objetividad lo que está ocurriendo en la sesión que el observador está observando.

La actuación del docente en el aula se puede ubicar como un caso concreto de las interacciones que ocurren dentro de un grupo. Con este punto de partida, podemos decir que los antecedentes de las fichas de observación de la actuación docente se remontan a los instrumentos utilizados para estudiar las interacciones que se producen en situaciones de grupo. En este sentido, los estudios modernos sobre estas interacciones grupales son considerados descendientes de la labor realizada por Bales (1950) en el estudio de grupos reducidos (Stenhouse, L., 1985). El instrumento de observación diseñado por Bales (1950) para analizar las relaciones grupales se denomina *Interactive Process Analysis* (IPA); más tarde, el mismo autor (Bales, 1970) realiza una revisión de este instrumento denominándolo *Systematic Multiple Level Observation of Groups* (SYMLOG system).

De entre todas las posibles interacciones grupales, Flanders (1970) escoge las que ocurren en el aula para realizar sus investigaciones y para diseñar un instrumento que recoge las interacciones entre sus miembros. Este instrumento se denomina *Flanders Interaction Analysis Categories* (FIAC) y fue utilizado en diferentes programas de formación de profesorado españoles basados en el método de la microenseñanza (ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, 1973; ICE de la Universidad Politécnica de Valencia, 1972).

El sistema de categorización de Flanders consiste en anotar, cada 3 segundos, la categoría que está ocurriendo de entre las 10 categorías que indica Flanders. Dichas categorías se exponen en la tabla 19.

Conversación del profesor	Influencia indirecta	1. Acepta sentimientos 2. Elogia o anima 3. Acepta o utiliza las ideas de los alumnos 4. Hace preguntas
	Influencia directa	5. Da clase 6. Señala directrices 7. Critica o justifica a la autoridad
Conversación del alumno	Respuesta	8. Respuesta del alumno
	Iniciación	9. Conversación del alumno por su iniciativa
Silencio o confusión		10. Silencio o confusión

Tabla 19: Categorías del análisis de interacción FIAC (*Flanders Interaction Analysis Categories*) (Flanders, 1970).

Algunas de estas 10 categorías, a su vez, pueden dividirse en subcategorías que describen de una manera más detallada el hecho ocurrido en el aula; a saber:

2. Elogia o anima.

2.1. El profesor realiza la alabanza.

2.2 El profesor explica las razones de la alabanza.

3. Acepta o utiliza las ideas de los alumnos.

3.1. El profesor hace un reconocimiento o repite las ideas del alumno.

3.2. El profesor hace uso de las ideas del alumno, clarificándolas, haciendo comparaciones o empleándolas en los pasos de la solución de un problema.

3.3. El profesor hace uso de las ideas del alumno y hace preguntas a los alumnos sobre ellas.

4. Hace preguntas.

4.1. El profesor hace preguntas cerradas.

4.2. El profesor hace preguntas abiertas.

6. Señala directrices:

6.1. El profesor da órdenes sin dar las razones que las justifiquen.

6.2. El profesor explica las razones del mandato.

6.3. El profesor favorece alternativas a las directrices que señala.

Una vez obtenidos los datos, existen diferentes métodos para analizarlos (Amidon, E. y Hunter, E., 1966); a saber: cálculo de porcentajes, análisis de las relaciones de las categorías, análisis de secuencias, construcción de matrices o construcción de perfiles.

A partir del modelo de categorías de Flanders, se realizan dos propuestas dirigidas a la observación particular de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La primera de ellas la desarrolla Jarvis, G. A. (1968). En esta propuesta, se dividen, igualmente, las acciones que corresponden al profesor y las que corresponden al alumno (Jarvis, G.A. las clasifica con una letra si parte del profesor y con un número si parte del alumno) y realiza otra división en función del uso que tiene la interacción que se ejecuta. Las categorías que propone son las siguientes:

La lengua para la comunicación:

A – El profesor pregunta al alumno, para provocar su respuesta.

B – El profesor responde a una frase del alumno.

C – El profesor utiliza la lengua meta para gestionar la clase.

D – El profesor refuerza o facilita la participación del estudiante.

E – El profesor da explicaciones sobre el significado de la lengua meta o proporciona algún tipo de información a los alumnos.

1 – El estudiante provoca una respuesta por parte del profesor o de otro compañero al iniciar una frase.

2 – El estudiante responde a una intervención anterior.

La lengua para la instrucción:

G – El profesor presenta un ejercicio que provoca la respuesta del alumno.

H – El profesor refuerza la participación del alumno repitiendo lo que ha dicho.

J – El profesor ayuda al alumno a utilizar la lengua meta.

P – El profesor presenta formas lingüísticas de la L2 sin provocar la respuesta del aprendiz, o corrige una intervención anterior.

3 – El alumno practica la forma lingüística individualmente

4 – Dos o más estudiantes practican la forma lingüística.

La lengua relacionada con los procesos de lectoescritura en lengua meta:

W – Presentación de lengua escrita por parte del profesor.

5 – Los alumnos practican la destreza escrita.

6 – Los estudiantes leen en silencio.

7 – Los aprendices leen en voz alta.

El uso de la lengua materna en clase:

K – El profesor explica la gramática y la fonética o la estructura de la lengua meta.

M – El profesor aclara el significado o pide el equivalente en inglés. Este apartado incluye la traducción.

N – Control de la clase pero en lengua materna.

8 – El alumno pregunta algún aspecto de la lengua meta utilizando su lengua materna.

9 – El estudiante completa alguna intervención hablando sobre algún aspecto de la L2.

La siguiente propuesta la realiza Rothfarb, S. H. (1970) quien diseña un modelo específico para la enseñanza de lenguas extranjeras en el cual se especifica si los hechos ocurridos suceden en lengua materna o en lengua meta. Se expone en la

siguiente tabla dicho sistema de recogida de datos.

Habla del profesor	1. Ejemplifica
	2. Da instrucciones (también repeticiones, órdenes o diálogo directo)
	3. Hace preguntas directas
	4. Dirige ejercicios sobre la estructura de la L2
	5. Parafrasea la respuesta del alumno (correcciones y refuerzos en la estructura, vocabulario o pronunciación)
	6. Reacciona a la actuación del alumno (lo elogia o lo critica)
	7. Explica (presenta material, revisa ...)
	8. Lee, escribe, deletrea ...
Habla del alumno	9. Responde (a las instrucciones del profesor, repite, hace ejercicios o responde a órdenes)
	10. Contesta preguntas directas del profesor
	11. Inicia una interacción no provocada por el profesor
	12. Lee, escribe, deletrea ...
Silencio o confusión	13. Silencio o confusión

Tabla 20: Sistema de observación de la interacción en clases de lenguas extranjeras (Rothfarb, S. H., 1970).

Entre los inconvenientes del uso de sistema de recogida de información de la actuación docente, destacamos el hecho de tener que anotar cada 3 segundos la categoría que está ocurriendo, lo cual hace que pretender observar una sesión completa de clase y, sin la ayuda de grabaciones de vídeo, sea una labor altamente compleja. De ahí se deduce que, cuando se utilizaba esta técnica en los programas de formación de profesores basados en la microenseñanza, la duración de las sesiones no superaran los 20 minutos y se contase con un sistema cerrado de televisión.

Proponemos, a continuación dos clasificaciones sobre los instrumentos empleados para observar la actuación docente.

La primera de ellas, la propone Castillejo, J.L. y Muñoz, A. (1975), basándose en las experiencias de programas de formación del profesorado en los que se utilizan los circuitos cerrados de televisión (CCTV). Es la siguiente:

- Según el foco de observación:

- Formularios de destrezas específicas para observar puntos muy concretos de la actuación docente.

- Formularios que atienden a la globalidad del acto didáctico.

- Según el tipo de respuesta requerida:

- Formularios que dejan las cuestiones abiertas a una pluralidad de respuestas.

- Formularios que utilizan preguntas con opciones de respuestas definidas.

- Según la objetividad del observador:

- Formularios que piden juicios y opiniones por parte del observador.

- Formularios que exigen valorar mediante la puntuación sobre una escala.

- Según el observador:

- Formularios para la autoobservación.

- Formularios para la observación en grupo o con expertos.

No obstante, los instrumentos de recogida de datos referidos a la actuación docente tienen que ser diferentes si empleamos las grabaciones de las acciones que el docente ha realizado en la clase o si empleamos la observación directa e *in situ* de una sesión, ya que la duración de ambas experiencias suelen ser distintas (Castillejo, J.L y Muñoz, A., 1975, sugieren que la duración de los programas de TV sea de unos 20 minutos) y que en la observación directa no se tiene la posibilidad de volver a ver la ejecución de las conductas ocurridas.

En las situaciones de observación directa (sin apoyo de grabación de las sesiones) Richards, J. (2005) sugiere las siguientes técnicas de recogida de los acontecimiento que ocurren en el aula:

- Narración escrita: con esta técnica, el observador describe la totalidad de la secuencia de acontecimientos ocurridos en la clase. Esta técnica tiene como ventaja que proporciona una visión general del aula y una visión de la estructura de la clase. La desventaja principal es que, en la mayoría de las ocasiones, no es posible escribir en tiempo real lo que está ocurriendo simultáneamente en la clase.

- Tomar notas: con esta técnica, el observador va tomando notas de los acontecimientos que ocurren en la clase por medio de palabras clave. La ventaja principal consiste en que es una técnica flexible, que permite tomar nota de los acontecimientos más importantes que han ocurrido durante la sesión. La desventaja principal es que las notas quizá no pueden describir con exactitud todo lo acontecido en el aula.

- *Checklist*: con esta técnica el observador cumplimenta una ficha de observación específica con un objetivo concreto, mientras se desarrolla la clase. La principal ventaja de esta técnica es que está enfocada a analizar un objetivo concreto y que es relativamente fácil de utilizar. Las dos desventajas principales son que, por un lado, esta técnica hace que otros aspectos de la sesión pasen desapercibidos; y, por otro, que hay algunos aspectos del aula que son difíciles de poder encasillar en las fichas de observación. Dependiendo de las necesidades y de los objetivos de la observación, las fichas utilizadas podrán ser unas ya existentes, o, bien, el observador podrá diseñar la ficha para que se adapte a sus necesidades específicas.

El uso de una técnica u otra vendrá determinado por diferentes cuestiones, pero hay dos aspectos que deben influir en su selección: el objetivo que persigue la observación y la experiencia que el observador tiene en/de este proceso.

Después de las fichas de observación basadas en la interacción los instrumentos de observación más destacadas y con una mayor influencia en el diseño de las fichas posteriores surgieron en los años setenta (Lasagabaster, 2001). El primero de estos documentos de observación fue el *Foreign Language Interaction* (FLINT), creado por Moskowitz en 1976. Este documento consta de 22 categorías cuya doble finalidad es la de, por un lado, tratar de descubrir qué constituye una buena enseñanza, y por otro, suministrar retroalimentación que resulte de utilidad para la formación de profesores.

El siguiente instrumento destacable es el *Foci for Observing Communications Used in Settings* (FOCUS), diseñado por Fanselow en 1977. Con este documento se pretendía analizar lo que ocurría en el aula desde una perspectiva global, objetiva y centrada en la comunicación. Fanselow destaca que esta ficha es válida para analizar la actuación docente de profesores de diferentes áreas y que no se circunscriben a la enseñanza de lenguas. El documento consta de cinco categorías que se refieren a diferentes características del acto comunicativo: a) quién comunica; b) cuál es el propósito de la comunicación; c) qué medios se usan para la comunicación; d) cómo se usan los medios para comunicar; y d) qué áreas de contenido se comunican.

El tercer documento relevante de esta década fue el propuesto por Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco en 1978, que consta también de cinco categorías: discurso pedagógico, modo, actividad, tema y claves. Uno de los aspectos relevantes de este documento es que analiza el *feedback* que el profesor da a sus alumnos cuando éstos cometen errores o no responden.

En la década de los ochenta, surgieron dos fichas de observación que también tuvieron repercusión en el diseño de las fichas posteriores: *Target Language Observation Schema* (TALCOS) y COLT⁶.

El TALCOS fue diseñado en 1984 por Ullman y Geva para evaluar las clases de francés como lengua extranjera que se impartían en Canadá. Este documento no sólo analiza el contexto del aula sino que también investiga sobre los progenitores de los alumnos, el profesorado, el personal escolar y los materiales utilizados.

El COLT también fue creado en Canadá en la década de los ochenta, y su objetivo era analizar los resultados de los programas de enseñanza de idiomas que utilizaban un enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Como aportaciones de los últimos años al diseño de estas fichas, Richards, J. (2005) propone, en uno de sus proyectos de observación entre iguales, que las fichas de observación no las complete sólo el observador, sino que también sean

⁶ Partiendo del esquema del COLT, Valcárcel y Verdú (1995) crearon un instrumento de observación de once categorías, en el que adaptaron sus dimensiones a unos objetivos específicos.

cumplimentadas por los alumnos y por el profesor observado. Este documento se basa en las siguientes preguntas:

-¿Cuáles fueron los principales objetivos de la clase?

-¿Qué es lo más importante que has aprendido (o han aprendido los alumnos) de clase?

-¿Cuál crees que es la parte más útil que has aprendido (han aprendido los alumnos)?

-Versión para los alumnos: ¿Hubo alguna parte de la clase que no fue muy útil para ti? Versión para profesor y observador: ¿Hubo alguna parte de la clase que no tuvo mucho éxito?

- Para el profesor observado únicamente: ¿Cómo te sientes con la sesión en general?

Desde la creación de las primeras fichas de observación hasta nuestros días, la cantidad de estos documentos es muy elevada. Una de las razones es que un buen uso de esta técnica de recogida de datos implica que la *checklist* se ajuste a los objetivos específicos de cada observación y a las características concretas del observador; esto hace que se pueda decir que existen tantas fichas de observación como observadores.

Para ayudar a describir, analizar y clasificar cada una de las fichas, existen diferentes aspectos que podemos tener en cuenta (Verdía, 2009):

<input type="checkbox"/> Estructurada	<input type="checkbox"/> Poco estructurada
<input type="checkbox"/> Con gráfico	<input type="checkbox"/> Sin gráfico
<input type="checkbox"/> Con parrilla de análisis	<input type="checkbox"/> Sin parrilla de análisis
<input type="checkbox"/> Con recuento de conductas	<input type="checkbox"/> Sin recuento de conductas
<input type="checkbox"/> Con ejemplificación literal	<input type="checkbox"/> Sin ejemplificación literal
<input type="checkbox"/> Focalizada en una conducta	<input type="checkbox"/> No focalizada en una conducta
<input type="checkbox"/> Bajo nivel de inferencia	<input type="checkbox"/> Alto nivel de inferencia
<input type="checkbox"/> Codificada	<input type="checkbox"/> No codificada
<input type="checkbox"/> Guiada	<input type="checkbox"/> No guiada
<input type="checkbox"/> Descriptiva	<input type="checkbox"/> No descriptiva
<input type="checkbox"/> Cronológica	<input type="checkbox"/> No cronológica
<input type="checkbox"/> Introduce conceptos/terminología	<input type="checkbox"/> No introduce conceptos
<input type="checkbox"/> Parte de categorías previas de análisis	<input type="checkbox"/> No parte de categorías previas de análisis
<input type="checkbox"/> Con interpretación	<input type="checkbox"/> Sin interpretación
<input type="checkbox"/> Relaciona variables	<input type="checkbox"/> No relaciona variables
<input type="checkbox"/> Proporciona una visión de conjunto	<input type="checkbox"/> Profundiza en un aspecto

Tabla 21: Clasificación de fichas de observación de la actuación docente (Verdía, 2009).

En los siguientes cuatro capítulos se analizarán sendos ejemplos de fichas de observación de la actuación docente, que se centran en diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.8.1. Ficha general de observación

Las fichas de observación general de la actuación docente son aquellas que no focalizan su atención en un aspecto concreto del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que abarcan un gran número de variables. Estas fichas son las idóneas para realizar una evaluación general de la actuación del docente y para proporcionar una retroalimentación general de la sesión que le sirva al profesor para reflexionar sobre su actuación.

La utilización de este tipo de documentos muchas veces es debido a que es difícil seleccionar una variable de relevancia que el observador quiera analizar si no conoce de antemano cómo es la clase, cuáles son las características del profesor, cuál es el perfil de los alumnos, etc. No obstante, es importante señalar que cuanto más general sea la ficha que utilicemos, mayor será la dificultad de su uso, ya que en una clase ocurre una gran cantidad de acontecimientos y resulta difícil poder abarcarlos todos. Para solventar este inconveniente es importante que la ficha esté bien estructurada y que el observador tenga amplia experiencia en su uso. Estas fichas también suelen implicar un mayor grado de inferencias que tiene que realizar el observador, lo que también implica la necesidad de mayor preparación técnica. Se exponen ejemplos de este tipo de fichas de observación en el apartado de anexos (anexos 29, 30, 31 y 32).

Otra forma de hacer más asequible el uso de estas fichas es utilizando una grabación de la clase; de esta forma, el contenido de la sesión se puede analizar con posterioridad y se pueden realizar las pausas que se estimen oportunas para reflejar en la ficha de observación lo ocurrido en el aula con precisión y detalle.

Como contraposición a estas fichas de observación generales, existen también fichas de observación que analizan un único aspecto de la clase. Se exponen en las tablas 22 y 23 dos documentos de observación mediante los cuales se observan dos variables muy concretas del proceso de enseñanza y aprendizaje. En los tres capítulos posteriores también se exponen y analizan ejemplos de fichas de observación que analizan alguna variable determinada.

Actividades usadas en clase	Tipo de actividad	Tiempo utilizado en la actividad	Propósito de la actividad

Tabla 22: Ficha de observación de la secuencia de actividades (Richards y Lockhart, 1998).

Agrupamiento	Tiempo transcurrido	Grado y cualidad de la interacción

Tabla 23: Modelo de observación de clase referida a los agrupamientos (Richards y Lockhart, 1998).

1.8.2. El habla del docente

El objetivo de esta ficha de observación consiste en recoger datos para analizar el grado en el que el profesor modifica su habla en las clases para adaptarse al nivel de los alumnos y tomar conciencia de las estrategias que usa con mayor frecuencia para hacerlo.

Sea cual sea la materia, metodología o nivel de enseñanza del profesor, éste siempre tendrá que dar instrucciones, explicar actividades o aspectos que se están trabajando, clarificar los procedimientos que los alumnos deben utilizar en una actividad, comprobar la comprensión de los alumnos, corregir oralmente las producciones de los alumnos, etc. El profesor recurre a un estilo de habla que no es natural para proporcionar a los alumnos un *input* comprensible que se ajuste con exactitud al nivel de comprensión de éstos.

Verdía (2009) diseñó un documento para analizar el aspecto del habla del docente en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras basándose en las estrategias identificadas por Chaudron, C. (1988). Se especifican a continuación estas variables y seguidamente se expone este documento.

- REP: repeticiones de palabras clave, de frases completas o de preguntas.

- RIT: hablar con un ritmo más lento.

- PAU: utilizar pausas. El profesor de lenguas extranjeras suele hacer pausas con más frecuencia, especialmente, después de la información más relevante. También estas pausas pueden ser más largas de lo habitual con el fin de dejar tiempo a los alumnos para que procesen la información.

- ACenf: Añadir un acento enfático. Usar un acento enfático en alguna sílaba para resaltar esa palabra o sílaba.

- ART: Articulación más clara, más cuidada, más estándar y tendencia a evitar los enlaces y las elisiones.

- VOC: Modificar el vocabulario. Sustituir una palabra por otra más corriente, seleccionar léxico conocidos por los alumnos.

- GRA: Modificar la gramática. Usar menos estructuras complejas, por ejemplo: menos subordinadas, evitar el uso del subjuntivo, etc.

- DIS: Modificar el discurso. Hacer frases incompletas, inacabadas, eliminar elementos del discurso, formular preguntas a las que los mismos profesores contestan, etc.

Descripción del comportamiento	Número de veces	Ejemplos
REP		
RIT		
PAU		
ACenf		
ART		
VOC		
GRA		
DIS		
Otros recursos		

Tabla 24: Ficha de observación para analizar el habla del profesor de lenguas extranjeras (Verdía, 2009).

Por otro lado, dentro de este aspecto del habla del docente, Richards, J. (2005) crea otra ficha de observación que hace referencia a uno de estos apartados, como es la técnica de hacer preguntas que utiliza el profesor. Este documento (tabla 25) analiza con qué frecuencia utiliza el profesor determinadas técnicas de preguntas, según diferentes intervalos (por ejemplo, cada 5 minutos, cada 10 minutos ...):

	Frecuencia
Tipo de pregunta	
Literal: El profesor hace una pregunta que el alumno puede responder leyendo o escuchando al profesor	
Opinión: El profesor hace una pregunta que el alumno puede responder leyendo entre líneas de un texto o de lo que ha dicho el profesor	
Tipo de respuesta requerida	
Hechos: El estudiante debe mostrar su conocimiento de un tema exponiendo hechos de memoria	
Pensamiento: El estudiante debe dar una respuesta que implique un razonamiento que le hace llegar a unas conclusiones	
Elección: El estudiante debe elegir entre sí/no, verdadero/falso, y no se requiere una explicación	
Elección del estudiante	
Dice el nombre del estudiante justo antes de hacer la pregunta	
Dice el nombre del estudiante justo después de hacer la pregunta	
Pide voluntarios después de hacer la pregunta	
Deja que los estudiantes elijan cuándo contestar	

Tabla 25: Ficha de observación de los diferentes tipos de pregunta que usa el profesor (Richard, 2005).

1.8.3. El tratamiento de los errores durante la clase

El objetivo de esta ficha de observación es reflexionar sobre la atención que se presta al error en la clase, además del tratamiento que se da a éste. Esta ficha se centra en la forma en que se corrigen los errores de los alumnos: qué tipo de errores se corrigen y cuáles no, a qué procedimientos recurre el profesor para corregirlos y cuál es la respuesta de los alumnos a estas correcciones. Este documento permite realizar una reflexión sobre la reacción de los alumnos y de los profesores frente al error y lleva al profesor a reflexionar sobre los criterios que aplica a la hora de corregir. Se debe tener en cuenta que la retroalimentación que proporciona el profesor al alumno sobre su nivel de corrección es fundamental para ayudarle a mejorar su competencia comunicativa de lenguaje.

La ejecución de errores por parte de los alumnos es un hecho inherente al proceso de aprendizaje, en general, y al aprendizaje de las lenguas, en particular. Tal y como indica el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 153), “los errores son debidos a una interlengua, representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2”.

Tradicionalmente, la realización de errores se ha tenido en cuenta en los procesos de evaluación de los alumnos, teniendo éstos una mejor calificación cuanto menor eran los errores que cometían, y quizá se ha tenido menos en cuenta el tratamiento del error como un hecho esencial en el proceso de adquisición de lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) indica las diferentes actitudes que el profesor puede tener respecto a los errores cometidos por los estudiantes, las diferentes maneras en las que el profesor puede actuar al enfrentarse con los errores de los alumnos y qué uso puede hacer el profesor de la observación y el análisis de los errores cometidos en las clases. Se especifican, a continuación, estas diferencias:

En función de las actitudes respecto a los errores:

- Los errores y las faltas demuestran el fracaso del aprendizaje.
- Los errores y las faltas demuestran una enseñanza ineficaz.
- Los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse.

- Los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno.

En función de la manera de actuar del profesor:

- Corrige inmediatamente todos los errores y faltas.
- Fomenta sistemáticamente la corrección inmediata por parte de un compañero y, de este modo, conseguir erradicar los errores.
- Señala y corrige todos los errores cuando esto no interfiera en la comunicación.
- No sólo corrige, sino que también analiza y explica los errores ocurridos.
- Trata de erradicar los errores sistemáticos (a diferencia del tratamiento que hace de las faltas).
- Corrige los errores sólo cuando interfieren en la comunicación.
- Acepta los errores como interlengua de transición, y no deberían tenerse en cuenta.

En función del uso que hace de la observación y del análisis de los errores:

- En la planificación del aprendizaje y en la enseñanza respecto a un individuo o a un grupo.
- En la planificación del curso y en el desarrollo de los materiales.
- En la valoración y en la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

Verdía (2009) diseñó la ficha de observación que se expone a continuación (tabla 26), y que tiene en cuenta una serie de variables de este proceso de toma de decisiones que debe realizar el profesor ante la aparición de los errores.

	Error realizado	Alumno	Fase de la secuencia	Corrección por parte del profesor (Sí/No)	Cómo lo corrige el profesor	Respuesta del alumno
1						
2						
3						

Tabla 26: Ficha de observación: La corrección de errores (Verdía, 2009).

Para analizar las cuatro primeras columnas (error realizado, alumno, fase de la secuencia y corrección por parte del profesor), es importante tener en consideración algunos aspectos que el docente valorará a la hora de tomar la decisión de corregir o no el error, tales como:

1. La actividad que se está realizando:

- El tipo de actividad y la fase en la que se presenta el error: presentación, práctica controlada, producción libre o evaluación.
- Los objetivos que pretenden alcanzar: fluidez, precisión, corrección, etc.
- La información que proporciona el alumno: si es importante para él (aspectos personales) o es un ejercicio mecánico (no aporta información).

2. Los alumnos:

- El carácter, la personalidad, el estado anímico del alumno, etc.
- El estilo de aprendizaje del alumno y el efecto que produce en él la corrección: pérdida de confianza, descenso de la autoestima, desánimo o por el contrario, deseo de mejorar, sentimiento positivo frente al aprendizaje, etc.
- Su reacción ante la corrección: le gusta ser corregido o no, presta atención a la corrección y la asimila, etc.

3. Las características del propio error:

- Su importancia: si dificulta o no la comunicación, trivialidad del error, lapsus, etc.
- El nivel del alumno: si es propio de su nivel, o no; si es un contenido ya trabajado, o no; etc.
- El riesgo que asume el alumno: si el alumno pide ayuda para confirmar una hipótesis; si titubea o duda; etc.
- La cantidad de errores que comete: muchos o pocos.
- La frecuencia del error: si es aislado o si se repite con cierta frecuencia.

4. La situación comunicativa:

- Si se da durante el desarrollo de la clase, en qué momento de la sesión; o si se da fuera de la clase.

Una vez tomada la decisión de corregir el error, el docente tendrá que valorar de qué manera corregirá al alumno (¿cómo corregir?). En este punto, el profesor puede optar por alguna de las siguientes formas de corrección:

1. De forma indirecta, indicando que hay un error, sin señalar cuál es:

- Recurriendo a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano, un ruido, un carraspeo, etc.

- Recurriendo al lenguaje: con una interrogación, una exclamación, una pregunta, un eco, etc.

2. De forma directa: señalando que hay un error:

- Dando la versión correcta.

- Dando una explicación del error.

- Invitando al alumno a corregirse.

- Invitando a los demás alumnos a corregirle.

- Pidiendo una explicación del error al propio alumno.

- Pidiendo una explicación del error a los demás alumnos.

Una vez corregido el error, el profesor podrá insistir en que el alumno repita la forma correcta o dejar libertad al alumno para que decida si desea repetir la corrección, o no.

Con la última columna del documento (reacción del alumno) se pretende que el observador analice cómo se comportó el alumno después de haber recibido el *feedback* del profesor (asimiló la corrección, su actitud fue positiva, cómo se sintió con la corrección, etc.).

Además de todas las características que se han descrito anteriormente, la corrección de errores puede llevarse a cabo con matices muy diversos: amablemente, asertivamente, en forma de ayuda, de recriminación, con tacto, bruscamente, etc.

1.8.4. La comunicación no verbal: la proxémica

El objetivo de esta ficha es reflexionar sobre la posición del profesor en el aula y la distancia que existe entre él y sus alumnos. Nos permite ser conscientes de cómo los profesores se desplazan por el aula y cómo esto repercute en la participación de los alumnos.

Un aspecto básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la comunicación; ésta se lleva a cabo mediante elementos verbales y elementos no verbales, siendo estos últimos de una gran relevancia en los procesos de comunicación⁷. Dentro de los elementos no verbales se incluyen la proxémica, que es la ciencia que estudia todo lo relacionado con el uso del espacio, la territorialidad, la distancia entre los interlocutores, etc.

Durante la sesión, el profesor hace un uso determinado del espacio del que dispone. Según sus objetivos, el docente se sitúa en distintos lugares del aula (en el centro de la clase para dar una explicación, al fondo de la clase para dejar espacio a los alumnos para que interactúen; puede desplazarse por toda la clase mientras los alumnos están realizando las actividades, se acerca a algunos alumnos con finalidades concretas ...).

Para analizar este aspecto de la actuación del docente, Verdía (2009) diseña un documento que se expone en la tabla 27 y que permite recabar información sobre los desplazamientos que realiza el profesor, sobre las paradas, sobre el uso que hace del espacio, sobre la distancia que mantiene con sus alumnos, etc., y nos permite también reflexionar sobre los objetivos y finalidades de estos comportamientos del docente.

⁷ Según las investigaciones de Argyle (1978), en una presentación oral ante un grupo de personas, el 55% del impacto viene determinado por el lenguaje corporal –postura, gestos y contacto visual–, el 38%, por el tono de voz, y sólo el 7%, por el contenido de la presentación (lenguaje verbal).

	Qué hace	Hacia quién	Para qué	Cuándo
1				
2				

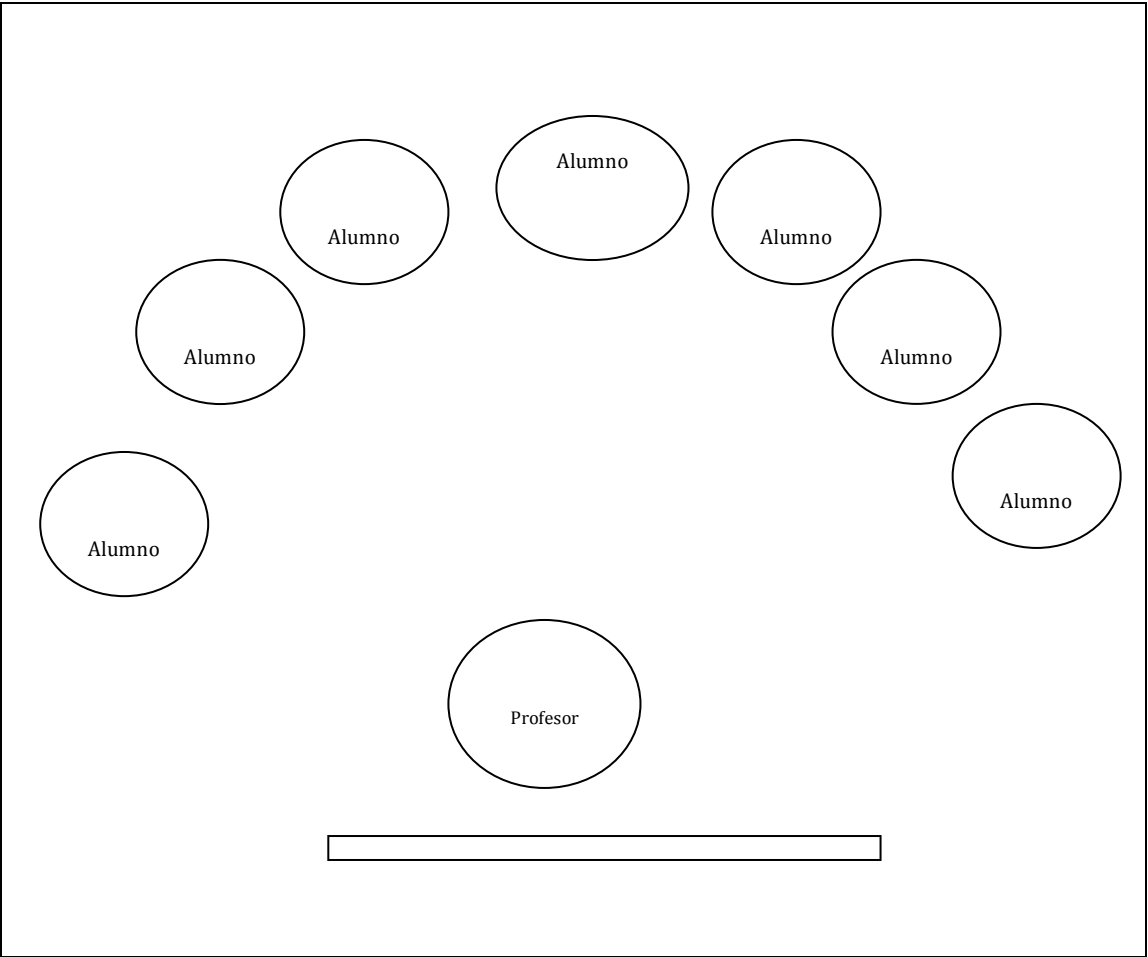


Tabla 27: Ficha de observación para analizar el lenguaje no verbal del profesor: la gestión de interacciones (Verdía, 2009).

1.9. La observación entre iguales

La observación de la actuación docente entre colegas, estimula el profesionalismo, ya que se centra en las competencias profesionales. No obstante, su aplicación como sistema de evaluación que repercuta en decisiones sumativas sobre los individuos, como puedan ser el pago por méritos, no es recomendable, con carácter general, debido a posibles divergencias que puedan existir o que se puedan generar (Darling-Hammond y otros, 1983, en Mateo, J. y otros, 1996). Por otro lado, su aplicación dentro de los procesos de formación de equipos docentes proporciona efectos beneficiosos en su desarrollo profesional.

Se recogen en este capítulo las conclusiones extraídas de la investigación realizada por Al-Habsi, H. (2004) sobre los programas de observación entre iguales, en los que los profesores observan y son observados por sus compañeros como parte de su programa de desarrollo profesional. La muestra de la investigación fue de 65 profesores de inglés que trabajaban en 15 centros educativos diferentes.

Como punto de partida, la investigación se planteó las siguientes tres preguntas:

- ¿Cómo se realizó este proyecto de observación entre iguales?
- ¿Cómo se sienten los profesores con este proyecto de observación?
- ¿Cómo pondrían en marcha este proyecto, si estuviera en sus manos hacerlo?

Respecto a la primera pregunta (¿cómo se realizó este proyecto de observación entre iguales?), el resumen de los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Número de veces que observaron a sus colegas: la mayoría lo hicieron entre 1 y 4, al trimestre.

- A quién observó: la mayoría de los docentes observó a los profesores que tenían más experiencia.

- Foco de la observación: la mayoría no tuvo un foco de atención en concreto sino más bien una observación de la clase en general. En los casos en los que sí había un foco de observación, éste iba en la línea de observar la interacción en la clase.

- Tiempo de reunión antes de la observación: en la mayoría de los casos no se hizo.

- ¿Se le proporcionó al profesor observado *feedback*? La mitad aproximadamente tuvieron *feedback* posterior.

- Tiempo de reunión después de la observación: aunque los participantes afirman que es importante, sólo el 57 % lo obtuvieron. El autor del estudio da como posibles explicaciones la falta de tiempo, los horarios, pero también el miedo a la evaluación o la falta de confianza.

- El rol del profesor observador y del observado: la falta, en muchas ocasiones, de un tiempo posterior y anterior a la observación puede ser que hicieran que el rol de cada uno de ellos se viera muy limitado y poco claro.

Respecto a la segunda pregunta (¿cómo se sienten los profesores con este proyecto de observación?), el resumen de las respuestas obtenidas del estudio son las siguientes:

- Beneficios de la observación entre iguales: la mayoría de los docentes coincidía en una opinión positiva en este sentido.

- ¿Cuales son las dificultades encontradas por los profesores en la observación entre iguales?: la mayoría hacían referencia a los horarios, la carga de trabajo, la actitud de profesores respecto a esta práctica y la dificultad de dar el *feedback*.

- ¿Cómo se sienten los profesores cuando han sido observados por otros compañeros? Al 78% no les disgustó la experiencia de ser observados por sus colegas, quizá debido a que la observación estaba enfocada a una observación sin fines evaluativos.

- ¿Qué importancia tienen los momentos de reunión antes y después de la observación? Claramente, la reunión antes de la observación fue considerada muy poco importante para muchos profesores. La reunión de *feedback* posterior sí que la consideraban importante.

- ¿Qué utilidad tienen las hojas de *feedback* que el observador les entregó al observado? Las respuestas estaban muy repartidas y dependieron mucho de la calidad de la hoja de *feedback* entregada.

Por último, respecto a la tercera pregunta (¿cómo pondrían en marcha este proyecto si estuviera en sus manos hacerlo?), el resumen de las respuestas fueron las siguientes:

- ¿Cuántas veces observaría a sus colegas? La mayoría opinaban que 1 ó 2 veces por semestre.

- ¿Deberían tener una reunión antes de la clase observada? La mayoría no lo consideraban oportuno.

- Y ¿después de la clase observada? La mayoría sí lo consideraban importante.

- ¿Qué clase de *feedback* debería tener el profesor observado? Algunos de los profesores se decantaron por un *feedback* positivo y que luego se centrara en los puntos de mejora.

- ¿Cómo se debería dar? La mayoría de los profesores prefería que el *feedback* fuera dado tanto oralmente como por escrito.

Una de las conclusiones de este estudio es la importancia que los participantes en los programas de observación conceden a las sesiones de *feedback* posteriores a la observación de aula. En el capítulo siguiente, se analiza este proceso y se aporta una serie de pautas para realizarlo de manera eficiente.

Este estudio también evidencia la necesidad de que estos programas formativos sigan unas directrices que posibiliten un mayor aprovechamiento. Es paradójico que uno de los aspectos positivos que más resaltan los profesores es la sesión de *feedback* cuando, por el contrario, en muchas ocasiones esta sesión no se realizó.

1.10. La sesión de retroalimentación

Después de realizarse una observación de aula, la sesión de retroalimentación⁸ es un elemento esencial del proceso de observación de la actuación docente con fines formativos. De hecho, esta sesión es uno de los elementos que diferencian el uso de la observación como herramienta de formación, de su uso como instrumento de investigación o de evaluación (siempre y cuando, la evaluación no tenga también un objetivo formativo). Con estos dos últimos fines, la sesión de *feedback* no tiene relevancia, pudiendo, incluso, no existir. En caso de que se realice, no sería tanto una sesión de *feedback*, como una sesión de comprobación de datos que el investigador o el evaluador efectuarán para corroborar la veracidad de los apuntes anotados durante su observación. Su denominación más correcta sería la de reunión de postobservación, y no de *feedback*, al no pretender dar información útil al observado sobre su desarrollo profesional. Por el contrario, en el proceso de observación con fines formativos, la reunión de *feedback* posterior permite al observador lo siguiente: comprobar los datos que recoge, comprobar también las inferencias que, sobre estos datos, el observador puede realizar - sentimientos y pensamientos del profesor, causas que motivan las acciones que ocurren en el aula, etc. -, servir de espejo para que el docente observado desarrolle su autoconocimiento, hacer reflexionar sobre aspectos concretos acaecidos en el aula, y otras funciones que se recogen a lo largo de este capítulo, como por ejemplo, motivar al profesor observado.

No obstante, a pesar de la utilidad de la sesión de retroalimentación, en los datos obtenidos en este trabajo de investigación, y que se analizan en la segunda parte de la tesis, se constata que el simple hecho de realizar las observaciones del aula, sin que exista una sesión de retroalimentación posterior, también tiene un efecto beneficioso en muchas de las variables que se investigaron; este impacto se analiza con detenimiento en la parte correspondiente al trabajo de campo.

Desde la psicología social, Gil, F. y García, M. (1993: 108) definen la retroalimentación o *feedback* como un proceso que “consiste en proporcionar información al sujeto acerca de su actuación en el ensayo precedente y en relación con las conductas objeto de entrenamiento”. El principal objetivo de este intercambio de

⁸ En los programas formativos basados en la microenseñanza, a este proceso se le denominó retroacción.

información es el de “moldear” las conductas objeto de entrenamiento que se consigue informando a los observados de aquellas conductas que ha ejecutado correctamente y sobre las que debe mejorar, de forma que vaya consiguiendo progresivamente un nivel de ejecución lo más idóneo posible. No obstante, llevado al área de la formación del profesorado, el papel que puede jugar el profesional que realiza la sesión de retroalimentación no se limita a informar al observado sobre su actuación sino que puede ejercer otras funciones (Verdía, 2011), tales como:

- Apoyo: realzar, valorar y reafirmar con autenticidad lo positivo del profesor, su trabajo, su esfuerzo y sus logros para que gane seguridad y confianza en sí mismo.

- Prescriptiva: aconsejar, recomendar o sugerir directamente al profesor lo que debería hacer y cómo modificar y mejorar su actuación docente.

- Catalítica: animar al profesor, a través de preguntas, a que reflexione sobre su propia experiencia para mejorar el conocimiento de sí mismo

- Informativa: proporcionar la información relevante sobre lo que ha ocurrido en clase y sobre cuestiones teóricas y prácticas, para ayudar al profesor a ser más independiente en sus decisiones.

- Catártico: ayudar al profesor a liberar tensiones o sentimientos negativos que bloquean sus capacidades y dificultan su progreso.

- De confrontación: hacer que el profesor tome conciencia de aquellos aspectos de su comportamiento que son problemáticos y que debe revisar para poder alcanzar sus objetivos.

Para que la sesión de *feedback* influya de manera positiva en el entrenamiento de determinadas conductas es conveniente tener en cuenta diferentes aspectos (Gil, F. y García, M. 1993), tales como:

- En primer lugar, ha de llevarse a cabo inmediatamente después de la conducta observada.

- Ha de centrarse de forma concreta en las conductas objeto.

- Debe caracterizarse por empezar haciendo un análisis objetivo de la conducta, y después dar una valoración más global e incluso referencias al impacto de dicha conducta.

- Debe identificar las conductas que son susceptibles de perfeccionamiento y señalar los comportamientos alternativos y las sugerencias para mejorarlas.

- Debe realizar las valoraciones de forma personalizada y evitar hacer juicios categóricos. En todo el proceso es imprescindible emplear un lenguaje comprensible para el sujeto que ha sido observado.

Estas pautas surgieron en el campo de la psicología social para entrenar destrezas sociales en determinados sujetos. Después de su implantación en programas formativos como parte del proceso de la observación de los docentes y, con el fin de optimizar los resultados de las observaciones, el *Suffolk County Council Education Department* elabora una guía práctica con pautas para su correcta realización (1987, en Elliott, 2005), tales como:

- No abarcar más de tres áreas de la sesión.

- Permitir y animar a que el profesor observado hable.

- Comprobar el progreso que ha habido respecto a los objetivos establecidos en otras observaciones.

- Marcar objetivos claros, observables, medibles y que no sean muchos.

- Lograr que el profesor observado sea capaz de reflexionar sobre su propio comportamiento docente y que él mismo pueda fijar sus necesidades y sus objetivos de cara a próximas sesiones.

- Realizar un registro riguroso de la sesión de *feedback* para constatar los progresos realizados y no perder los objetivos acordados.

- Conseguir que al terminar el proceso el profesor observado tenga ganas de volver a repetir.

Estas pautas para la retroalimentación aportan una visión general sobre cómo realizar la sesión, pero, sobre todo, acerca de qué tres impactos importantes debe tener en el profesor observado: reflexión, participación activa y motivación por volver a participar.

Otro protocolo de actuación para estas sesiones lo ofrece Verdía (2011), quien concreta las pautas anteriores, en los siguientes términos:

- Sugiere utilizar las notas recogidas durante la observación para generar una mayor confianza y garantizar la objetividad del proceso.

- Recomienda una duración de aproximadamente 45 minutos.

- Establece focos de atención determinados para la retroalimentación de la clase.

- Aconseja dar la opción al profesor en prácticas de ser el primero en valorar su actuación docente y expresar su propio análisis.

- Establece el refuerzo de aspectos teóricos y propicia que el profesor repare en aspectos de aplicación de la teoría.

- Sugiere proporcionar ejemplos concretos de la clase observada, incluso intervenciones literales del profesor observado como evidencias que den apoyo a los argumentos expuestos.

- Recomienda relacionar los hechos ocurridos durante la sesión con sus posibles causas, formular preguntas que inviten al profesor a la reflexión y relacionar los juicios y valores con la descripción de hechos concretos.

- Propone empezar y acabar la sesión de retroalimentación siempre con un comentario positivo hacia la labor del profesor y reconocer el esfuerzo que ha supuesto para el profesor la preparación de la clase y el hecho de compartirla con el observador.

- Establece que para obtener la confianza profesional del profesor observado es imprescindible aclarar cuestiones de la teoría que presentan alguna dificultad al profesor, así como hacer demostraciones de algunas técnicas de la clase y dar información sobre alternativas de forma de enseñar, ideas, materiales, etc.

- Resalta la importancia de reafirmar aquellos aspectos de la personalidad del profesor que favorecen su actuación docente y de animar al profesor a expresarse abiertamente con libertad y sinceridad, a tener iniciativas, a ser autónomo e independiente, evitando el paternalismo y una actitud de superioridad durante la sesión. De esta forma se pueden detectar signos de estrés y de focos de preocupación del profesor y ayudar a sobrellevarlo.

- Recomienda que la sesión de *feedback* no debería terminar sin asesorar al profesor observado en establecer sus objetivos de mejora a corto plazo y medio plazo.

Además de estas pautas, el profesional que lleva a cabo la sesión de retroalimentación debe tener en cuenta algunos conceptos básicos si pretende impactar en la conducta del profesor observado. Estos conceptos son el de refuerzo y el de generalización (Gil, F. y García, M., 1993).

El refuerzo consiste en proporcionar a los sujetos observados la motivación necesaria para que las conductas, destrezas, competencias, etc., se consoliden y se mantengan en el tiempo. Aunque el refuerzo se puede aplicar en diferentes momentos de la vida profesional del docente, durante la sesión de retroalimentación es un momento idóneo para aplicarlo.

Los refuerzos se pueden dividir según tres modalidades diferentes:

- Según el tipo de reforzamiento: puede ser social (alabanzas, reconocimiento de méritos o aprobación de la conducta del sujeto) o material (refuerzos tangibles).

- Según la fuente que lo proporcione: miembros expertos del equipo de entrenamiento, iguales o miembros del grupo de entrenamiento, o el propio sujeto (autorrefuerzo).

- Según el modo en que se proporcione: puede ser informal o sistemático.

La aplicación de los refuerzos exige de unas pautas adecuadas para que su efecto sea más eficaz; son las siguientes:

- Debe aplicarse de forma inmediata y contingente al comportamiento objetivo.

- Deben ser funcionalmente válidos, es decir, que sean importantes para los sujetos.

Por otro lado, la generalización consiste en que las conductas que se están observando para procurar su perfeccionamiento, se manifiesten en condiciones distintas a las que guiaron su aprendizaje inicial. Saber en qué situaciones es conveniente aplicar las conductas que se están entrenando, para que su aplicación no sea únicamente ante situaciones muy concretas, sino que puedan ser útiles en un amplio abanico de contextos de aula.

Por último, la sesión de *feedback* se puede realizar de manera diferente en función de los siguientes aspectos (Gil, F. y García, M., 1993):

- Forma de presentación: visual (observando una filmación o vídeo), o verbal (por los comentarios de las personas presentes durante la observación). En el primer caso, el vídeo, el proceso de observación lo podría desarrollar de manera completamente independiente el propio profesor (autoobservación) y seguir trabajando en su propio desarrollo profesional si, a lo largo de su formación y experiencia, ha adquirido las competencias necesarias para reflexionar en profundidad sobre su propia actuación docente.

- Fuente que la proporciona: expertos (que harán comentarios basados en sus conocimientos y experiencia –en nuestro objeto de estudio estos expertos podrían ser jefes de estudio, directores de centro, jefes de departamento, tutor/mentor, o algún experto externo al centro educativo-); iguales (otros miembros del grupo de entrenamiento que aportarán puntos de vista diversos, y en un nivel menos técnico y más cercano al sujeto, sobre el impacto de su comportamiento) y el propio sujeto (desarrollando su capacidad de auto-observación y auto-valoración del impacto de su comportamiento sobre sí mismo y sobre su entorno).

Todas las referencias sobre los factores que influyen en una sesión de retroalimentación después de la observación del aula, dan por supuesto el hecho de que ésta se realice únicamente entre el observador y el observado; o, si acaso, que el docente observado reciba *feedback* de varios observadores. En el siguiente apartado se propone una modalidad de retroalimentación en la que participan varios docentes observados bajo la dirección de un observador.

1.10.1. La sesión de retroalimentación grupal

Las referencias existentes sobre las reuniones de *feedback* no indican explícitamente que éstas se realicen con la presencia de un solo docente observado. No obstante, el hecho de no existir distinción al respecto hace suponer que sea sobreentendida esta fórmula de actuar para organizar las reuniones de retroalimentación.

La propuesta de sesiones de retroalimentación grupales tiene la característica de que se realiza después de que un mismo observador hace varias observaciones de profesores en sus aulas, y, posteriormente, dirige la reunión de *feedback* en la que participan todos los docentes observados y en la que se comparte lo ocurrido en cada una de las aulas.

La primera reacción que puede surgir ante esta propuesta puede ser de rechazo, debido a la falta de privacidad que implica realizar un análisis de lo ocurrido en el aula de un docente delante de sus propios compañeros. No obstante, esta evidente pérdida de intimidad profesional es debida a una mayor transparencia de los procesos del aula y a un modelo de enseñanza basado en el trabajo en equipo.

Por otro lado, esta modalidad de *feedback* tiene cabida, tanto en los procesos de formación inicial de futuros profesores, como en los de formación continua de profesores con experiencia, ya que en ambos casos, se pueden beneficiar de las ventajas que supone esta tipología de reuniones de postobservación.

Se exponen a continuación las ventajas que este tipo de sesiones grupales puede aportar respecto a las individuales:

- La argumentación del profesional que guía la reunión, respecto a los aspectos observados en cada una de las clases, así como de las sugerencias que éste realiza de las clases, puede hacer que los demás integrantes de la reunión realicen sus propios procesos de reflexión e investigación en acción, de manera más profesional y eficaz.
- Puede suponer un paso intermedio para establecer programas de formación continua del profesorado mediante observaciones de los propios compañeros. El hecho de que un observador con experiencia y entrenamiento dirija el análisis de las clases de varios profesores puede contribuir a que el equipo de profesores realice este proceso de forma autónoma.
- Aunque las necesidades de cada docente son específicas y las realidades del aula también tienen su propia idiosincrasia, la etapa de desarrollo profesional por la que está pasando un profesor puede tener coincidencias con las de otros compañeros y éstos pueden servirse de compartir el análisis de sus clases.

- El hecho de compartir experiencias, creencias, necesidades, fortalezas, etc. puede hacer que se estrechen los lazos entre un equipo de profesores, o futuros profesores, puede ser el comienzo de un mayor trabajo en equipo, y de compartir de manera más frecuente y con mayor profundidad aspectos profesionales de cada profesor.

- Reconocimiento social: destacar las buenas cualidades de un docente frente a sus compañeros puede tener un efecto más positivo que el realizar este reconocimiento en privado.

- Respecto a factores que van más allá de los puramente pedagógicos, cabe señalar que el hecho de realizar estas sesión en grupos de varios profesores observados, disminuye el tiempo dedicado a cada uno de ellos y este tiempo se puede destinar a cubrir otras necesidades formativas.

No obstante, la realización de este tipo de reuniones tiene sus riesgos, de los cuales destacan: exponer los puntos débiles de una persona ante sus compañeros de una manera que no potencie su afán de superación, sino que la disminuya; y, que durante el tiempo de la reunión no se concreten aspectos específicos de cada docente, sino que se disperse en comentarios generales de menor incidencia en la formación del profesorado. Para evitar estos riesgos, es recomendable que, tanto el observador, como los docentes observados, tengan experiencia previa en este proceso, ya que, al existir mayor número de variables a tener en cuenta, supone una mayor dificultad en su control.

La propuesta de *feedback* grupal no pretende ir en contra de las sesiones de retroalimentación individuales, en las que la intimidad y la confianza que se genera entre tutor/mentor y tutorandos/mentorizados, es muy valiosa. También es imprescindible disponer de esta intimidad para tratar ciertos temas de índole más personal o que pueden poner en una situación incómoda a un profesor frente a sus compañeros. La propuesta de retroalimentación grupal es otra posibilidad para acometer esta fase y, debido a sus características, aporta una serie de ventajas si se utiliza en combinación con las sesiones de retroalimentación individuales.

Ya en los programas de formación del profesorado que se basaban en la microenseñanza, se utilizaba el *feedback* desde tres puntos de vista: el del supervisor, el del propio ejecutor de la actuación docente y el de los compañeros.

Villar Angulo, L.M. (1986) avala el *feedback* que aportan los compañeros indicando tres de sus virtudes con respecto al *feedback* realizado por otras personas: los futuros profesores prefieren la evaluación por parte de sus compañeros; las observaciones de los compañeros influyen mucho en el alumno que ejecuta la actuación docente, el *feedback* de los compañeros produce mayores cambios en las conductas del futuro profesor que las realizadas por el supervisor; e, incluso, los juicios evaluativos de los compañeros son más estables que los realizados por el supervisor.

1.11. Aspectos relevantes para una buena observación

El objetivo de este capítulo es, por un lado, reflejar algunos aspectos que van a influir, inevitablemente, en la práctica de la observación, y, por otro, dar una serie de pautas, basadas en los estudios realizados sobre el tema, así como en mi experiencia profesional como observador, para minimizar la influencia de estos elementos perturbadores.

1.11.1. Perturbadores psicológicos para una buena observación

Existe una serie de fenómenos psicológicos que conviene tener en cuenta a la hora de realizar la observación de la actuación docente ya que pueden provocar que ésta no se acometa de manera correcta. De entre ellos, destaca la formación de impresiones ya que tiene una gran influencia en las conclusiones que se pueden obtener de una observación, y además puede influir no solo en estas conclusiones, sino incluso en el proceso mismo de observación. El objetivo de hacer referencia a estos fenómenos es hacer que el observador sea consciente de su existencia, de manera que pueda, de esta forma, minimizar sus efectos y que la observación sea lo más aséptica posible.

Se puede definir la formación de impresiones como “las inferencias realizadas acerca de estados internos y disposiciones de otras personas” (González Felipe, M.A., 1994: 37). En las interacciones sociales se realizan numerosas inferencias acerca de los demás, inferencias que permiten estimar, por ejemplo, qué se puede esperar del comportamiento de otra persona. En la observación de la actuación docente, como ejemplo de situación de interacción social, se debe evitar que nuestra observación se vea contaminada por estas inferencias. El observador debe ceñirse a observar y a anotar lo que está sucediendo en el aula, y evitar las inferencias inconscientes que, por diferentes procesos psicológicos, pueden alterar dicha observación.

El caso concreto de la formación de impresiones ha sido un aspecto que ha interesado a numerosos psicólogos sociales, especialmente a aquellos con fuertes influencias de carácter gestáltico, y, quizá, el más conocido e importante de todos estos autores sea Solomon Asch, quien estudió los procesos de formación de impresiones dentro del marco general de la teoría de la Gestalt, y trató de demostrar

que los principios globalizadores de tal teoría pueden aplicarse también a las interacciones sociales; de estas investigaciones se ha derivado la Teoría de los Rasgos Centrales. Según esta teoría, las impresiones que se forman de las personas se realizan a partir de unos rasgos aparentes de las mismas, con independencia de que éstos sean correctos o no. Esos rasgos interaccionan entre sí y conforman un “todo” global, que es más que la mera suma de sus partes (siguiendo los principios de la Gestalt). Las investigaciones de Asch (1946) y otros autores (Wishner, J., 1960; Rosenberg, G. y Olshan, K., 1970) demuestran que existen algunos elementos más importantes, y con más peso que otros, en la formación de las impresiones. Estos rasgos son la base a partir de la cual se construye el resto de rasgos de la persona, y tienen una influencia determinante en el valor que se da al resto de rasgos de menor peso. La interacción entre los diferentes rasgos puede llevarse a cabo de dos maneras: siguiendo el modelo suma o siguiendo el modelo promedio (González Felipe, M.A., 1994). A continuación se exponen ambos modelos:

- Suma de rasgos: según este modelo, todos los rasgos percibidos sobre una persona se suman algebraicamente, y dan como resultado una impresión que es la suma de todos los rasgos adjudicados. En el caso más simple (percepción de sólo dos atributos), este modelo indica que si una persona se nos presenta con un rasgo cuya evaluación, en una escala de 0 a 10, es de 2, y con otro evaluado con 4, el resultado final dará una impresión con un total de 6. Por tanto, podríamos deducir que, si una persona quiere causar una buena impresión a otra, lo que tiene que hacer es tratar de presentar muchos rasgos favorables, independientemente del valor que se le dé.

- Promedio de rasgos: según este planteamiento, no se produce una suma entre los rasgos, sino una media aritmética, en la que se promedian los atributos favorables y los desfavorables. En el caso anterior, en el que un sujeto presentaba un rasgo con una favorabilidad de 2 y otro de 4, este modelo postula que el resultado no sería 6 (como prevé el modelo suma) sino 3, media aritmética de las mismas. Según este modelo, si se quiere causar una buena impresión frente a otra persona, lo que se tiene que hacer es exhibir pocos atributos, pero muy favorables.

1.11.1.1. Variables relacionadas con la formación de impresiones

Las investigaciones realizadas en torno a la forma en que percibimos a las personas, ponen de manifiesto que ésta se ve influenciada por diversas variables. Se describen a continuación dos de las más importantes, que deberán ser tenidas en cuenta en los procesos de observación: los efectos del orden de presentación de la información y el efecto halo.

1.11.1.1.1. El orden de presentación de la información

Durante la observación de la actuación docente, el observador irá captando información sobre la actuación del profesor, de forma secuencial. Esta temporalidad en la captación de la información se ha demostrado que influye en la impresión final que se tiene de la situación observada (no produce la misma impresión una persona presentada como inteligente y desordenada, que otra que ha sido presentada como desordenada e inteligente).

El efecto de primacía (mayor importancia de la información que aparece en los primeros lugares) y el efecto recencia (mayor importancia de la información que aparece en los últimos lugares) son conocidos desde hace tiempo como influyentes en nuestros procesos memorísticos, y también se han estudiado para comprobar su influencia en la formación de impresiones. El efecto de primacía suele predominar respecto al de recencia debido a que las impresiones iniciales proporcionan un núcleo o esquema de conocimiento en el cual se integra el resto de rasgos que se van conociendo. Otra posible explicación de esta superioridad se basa en la atención y en la afirmación de que se presta más atención a la primera información que percibimos; y, otra posible explicación de esta prevalencia es que la información que percibimos al final es más fácil que sea ignorada o que no sea procesada con tanta profundidad. No obstante, existen algunos casos en los que es el efecto de recencia el que destaca respecto al efecto de primacía (González Felipe, M.A., 1994). Se exponen a continuación algunas de estas situaciones:

- Si la persona evaluada es conocida desde hace tiempo y lo que hacemos es añadir información a la que ya se poseía con anterioridad (en el caso de la observación del aula, esa nueva información vendría añadida a través del proceso de observación), esta información presentada en último lugar es capaz de modificar en algunas ocasiones notablemente la impresión que ya estaba formada.

- Si se dan descripciones contradictorias de una persona, y, si además, la información contradictoria no aparece inmediatamente después de ella, sino pasado algún tiempo, predomina el efecto de recencia.

- Si en las instrucciones que se transmiten a los sujetos que van a formar una opinión sobre una persona, prevenimos sobre la importancia de no dejarse llevar por las primeras impresiones.

1.11.1.1.2. El efecto halo

Uno de los primeros autores que investigó y describió el efecto de halo fue Brunswick (en González Felipe, M.A., 1994). En uno de sus trabajos, este investigador presentó a estudiantes de psicología una serie de 46 fotos de soldados; cada estudiante debía realizar dos evaluaciones: por una parte, lo inteligente que aparentaba ser la persona de la foto; y, por otra, lo amables que parecían. Previamente, se habían evaluado esas dos características de los sujetos de las fotografías mediante una medición objetiva: la inteligencia, obtenida a través de un test, y la amabilidad, según una evaluación sociométrica de sus compañeros. La correlación existente entre la nota de inteligencia y la de la amabilidad fue baja (0.00). También fue baja la correlación existente entre la evaluación objetiva de la inteligencia, a través del test, y la percepción de inteligencia que tuvieron los estudiantes que realizaron la evaluación (0.07). Así mismo, la correlación existente entre amabilidad evaluada objetivamente y amabilidad evaluada a través de la fotografía (0.28), también fue baja, aunque en menor medida, lo que demuestra que difícilmente se puede inferir la inteligencia de una persona, o su amabilidad, por medio de una fotografía. El resultado que evidenciaba el efecto halo fue detectar una correlación positiva y alta entre las atribuciones de inteligencia y amabilidad percibidas, realizadas por sus estudiantes (0.62), lo que demuestra una cierta relación entre ambas; y, al ser positivas se demuestra que tal relación se produce

de forma directa. Es decir, los sujetos que indicaban que la persona de la fotografía era inteligente, tendían a percibirla también como amable; y, por el contrario, cuando la persona de la fotografía era percibida como poco inteligente, también tendían a percibirlo como poco amable. Por lo tanto, los sujetos generalizaron uno de los rasgos, presuponiendo la existencia de otro, fenómeno psicológico que se conoce como efecto de halo.

González Felipe, M.A. (1994: 43) realiza la siguiente definición:

Por efecto halo se conoce la tendencia a atribuir la existencia de ciertas cualidades en una persona determinada por la existencia de otras. En otras palabras, si conocemos uno de los rasgos de un individuo, éste se generaliza de forma tal que nos hace presuponer que posee otros atributos que no presenta una correlación lógica con el presentado.

1.11.1.2. Pautas para atenuar los efectos de los perturbadores psicológicos

Se propone en este apartado una serie de pautas para conseguir minimizar los sesgos producidos por los fenómenos psicológicos descritos en este capítulo:

- Ser consciente de su existencia. Un primer paso para disminuir el impacto de los posibles sesgos derivados de estos fenómenos, consiste en ser consciente de que existe. Esta es la única manera de poner los medios necesarios para que su impacto sea el menor posible.

- Fichas de observación. El uso de fichas de observación ayuda a recoger lo que ha ocurrido en el aula de una manera descriptiva, disminuyendo así la posible influencia de sesgos durante el procedimiento. El uso de estos instrumentos, sobre todo, en las primeras observaciones es muy útil para disminuir la subjetividad.

- Contrastar la información. Si se tiene la oportunidad, es muy conveniente contrastar la información que se ha recogido con el profesor al que se ha observado. De esta forma, se evita que una interpretación excesivamente subjetiva de los hechos enmascaren la realidad. También se puede utilizar la observación cruzada, más de un observador, para contrastar la realidad del aula entre los diferentes observadores.

- Formación de los observadores. Igual que para ser un buen docente no basta con tener unos grandes conocimientos sobre la materia que se va a impartir, lo mismo

ocurre con el rol de observador. No basta con que el observador sea un buen profesor para que pueda desempeñar de manera óptima la labor de observador. Es recomendable estar formado, no solo para saber observar la realidad del aula, sino también para saber transmitir esta información al profesor observado de manera que le ayude a desarrollarse profesionalmente. De la misma manera, un futuro profesor que entra en el aula para observar a un profesor experimentado, optimizará esta experiencia si previamente ha contado con una formación específica sobre los mecanismos de observación y sobre la realidad del aula

La preparación técnica de los observadores deberá ser tanto mayor cuanto más elevado sea el nivel de inferencias necesario para rellenar los protocolos de observación. En general, los protocolos más abiertos son los más difíciles de rellenar correctamente y los que requieren un nivel más alto de preparación y de experiencia en los observadores.

1.11.2. Otras variables relevantes en el proceso de observación

Además de las variables psicológicas analizadas en el apartado anterior, existe otra serie de factores que afectan de manera decisiva en los procesos de observación de la actuación docente. Se reflexiona a continuación sobre estas variables:

- Variables físicas: Es una realidad que el aula no es un espacio que está diseñado para que a ella asista una persona que se dedique a observar la actuación docente del profesor. Este aspecto fácilmente entendible hace que el observador tenga que adaptarse y encontrar la mejor ubicación dentro del aula desde donde poder ver y oír tanto a los alumnos como al profesor. En la elección de este lugar se tendrá que tener en cuenta también el hecho de evitar los lugares en donde el observador tenga una marcada visibilidad para los alumnos y, por lo tanto, influya de manera excesiva en el desarrollo de la clase.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, aunque el aula es estática, la clase es dinámica, lo que quiere decir que, durante la sesión que observemos, los alumnos pueden cambiar de lugares, pueden levantarse, pueden cambiar la ubicación del mobiliario (por ejemplo, juntar las mesas para trabajar en grupo), etc. Este hecho hace

que el observador deba tener una posición dinámica y alerta durante la clase y adaptar su ubicación según cambien las posiciones de la clase.

Un ejemplo claro de esta circunstancia se puede ver en la mayoría de las clases de educación infantil: al comenzar la clase, los alumnos se encuentran situados en círculo y en el suelo frente al profesor (sentados en asamblea) para más tarde sentarse en las mesas y sillas que están ubicadas en otra parte del aula.

También es conveniente tener en cuenta aspectos tan evidentes como, por ejemplo, contar con un soporte para poder tomar notas y para poder rellenar las fichas de observación.

- Características del profesor observado: Igual que el aula no está preparada para la entrada de un observador externo a la realidad de la clase, tampoco el profesor generalmente está preparado para compartir su clase con un observador externo. En este punto es muy importante tener en cuenta el objetivo que tiene la observación de la actuación docente. Como se ha indicado anteriormente, los objetivos de la observación de la actuación docente se pueden dividir en tres: investigación, evaluación y formación (formación para el profesor que observa o formación para el profesor observado). En cualquiera de los tres casos, es conveniente informar al profesor del objetivo de la visita a su aula y cooperar conjuntamente, para optimizar su empleo.

- Características del observador: A lo largo de los capítulos anteriores, ya se ha analizado en detalle la importancia de una buena preparación del observador, que influye de manera determinante en el proceso de observación.

Martínez Gila, P. (2007) relaciona las dos variables de influencia anteriores y expone una serie de características deseables, tanto del observador como del observado, para afrontar el proceso de observación. Están enunciadas en forma de saberes y se recogen en la siguiente tabla:

1. Saber observar	Controlar prejuicios, creencias y asunciones erróneas. Saber tomar la distancia necesaria. Saber distinguir lo fundamental de lo accesorio, lo particular de lo general. Saber observar de forma holística antes que de forma analítica. Saber analizar los datos de la observación
2. Saber ser observado	Actitud colaborativa con el observador en la sesión de preobservación. No forzar una clase por el hecho de ser observado; confiar en el observador, verlo como un compañero con el que llevas a cabo un proyecto en común
3. Saber hablar sobre lo observado	Destacar los aspectos positivos, saber hacer sugerencias, saber colaborar con el observado, utilizar el lenguaje apropiado. No juzgar, no valorar, saber integrar las sugerencias en la acción docente. Poder tomar decisiones a partir de las propuestas del observador
4. Saber escuchar	Saber aceptar las sugerencias, saber integrar las sugerencias en la acción docente. Poder tomar decisiones a partir de las propuestas del observador
5. Saber observarse	Reflexión sobre la propia acción docente

Tabla 28: Los cinco saberes de la observación (Martínez Gila, P., 2007).

- Conocimiento de la materia: Aunque no es una condición imprescindible, sí que es deseable que el observador conozca en profundidad los contenidos de la materia que se van a impartir durante la sesión que va a observar.

- Conocimiento previo de la secuencia de la sesión: No sólo es conveniente tener un conocimiento de la materia que se va a tratar en la clase para poder hacer una buena observación, sino que el hecho de saber la estructura que va a tener la sesión de

la clase que se va a observar también es de gran ayuda. Tener con antelación la programación que el profesor tiene preparada para su sesión, ayuda a prestar más atención a otros aspectos del aula que no podemos anticipar.

- Influencia del observador en la sesión: Es inevitable que un observador influya sobre el fenómeno que está observando, y este hecho también ocurre en las observaciones de las actuaciones docentes. El observador tratará de minimizar esta influencia de manera que las alteraciones sean las menores posibles. No obstante, es conveniente destacar dos puntos relevantes:

- En primer lugar, entendemos que la influencia del observador durante la sesión es especialmente relevante si se está realizando una observación del aula con fines investigativos o evaluativos, ya que, efectivamente, los resultados de la investigación o de la evaluación, pueden estar sesgados por este hecho, y puede no existir un momento posterior en el cual se reflexione conjuntamente (profesor observado y observador) sobre lo ocurrido en el aula, y, por lo tanto, los datos recogidos serán los definitivos.

Por el contrario, si el objetivo de la observación no es la investigación, ni la evaluación, sino la formación, necesariamente tiene que traer consigo una reunión posterior de *feedback* en la cual se debe seguir investigando y analizando lo ocurrido en el aula. Es más, incluso el proceso de observación con fines formativos puede interferir en el desarrollo de la clase de manera intencionada. Por ejemplo, existen fichas de observación en las que se pide a los observadores que pregunten a los alumnos durante la clase sobre las actividades que están realizando (tienen claro el objetivo de la actividad concreta, ven un sentido práctico a esta actividad, han comprendido claramente las instrucciones para realizar la actividad ...).

Respecto a este punto, cabe resaltar también que un profesor, bajo la observación de un agente externo, se comporte de una manera diferente a como lo suele hacer habitualmente, sobre todo si ha sido avisado con antelación de la futura visita del observador, y, por tanto, ha podido realizar una mayor preparación de sus clases o ha escogido impartir una unidad didáctica de la que tiene un mayor conocimiento. La reflexión a que nos lleva este punto es que un profesor no puede tener una actuación docente que no sea capaz de ejecutar, es decir, no puede desarrollar un comportamiento para el cual no tenga las competencias necesarias para

ejecutarlo (Kerlinger, F. y Lee, H., 2001), y, por lo tanto, no requerirá formación para desarrollarlas. Esta cuestión ya no se dirige directamente a la formación del docente, sino a áreas, como la motivación en el trabajo, la dedicación profesional, la implicación en sus labores docentes, etc. La observación constata que es capaz de realizar un comportamiento concreto, y el seguimiento de ésta verificará si efectivamente el docente está lo suficientemente motivado para ejecutarla de manera conveniente. Aun constatando el enfoque diferente, entre la necesidad de formación o la demanda de motivación para la ejecución de determinadas conductas, tal y como se demuestra en el trabajo de campo, que se presenta en la segunda parte de la tesis, la observación también tiene un efecto positivo en la motivación de los docentes.

- En segundo lugar, consideramos que esta influencia del observador en el aula puede reducirse casi al mínimo si el observador realiza una buena práctica de observación.

Por otro lado, un buen observador no sólo verá lo que está ocurriendo en el aula durante la sesión a la que asiste, sino que también será capaz de inferir el trabajo que se ha realizado durante las sesiones anteriores para que se pueda desarrollar la sesión actual observada.

- Saber qué aspectos observar: Es fundamental saber qué aspectos concretos del aula queremos observar. El observador tiene que tener claro donde va a fijar su foco de atención, aspecto que se ha tratado con detalle en el capítulo 1.7.

- Tener buenas herramientas de observación: Intrínsecamente ligado al punto anterior, una vez determinados los aspectos de la clase que se quieren observar, es fundamental emplear unas buenas fichas de observación, tema que ha sido abordado en el capítulo 1.8.

1.12. La observación de la actuación docente en organizaciones de asesoría escolar

Existe una serie de iniciativas propuestas por diferentes organizaciones dedicadas a la asesoría de centros escolares, que tratan de ayudar a aportar una mayor calidad en la enseñanza de los centros educativos. Exponemos a continuación algunas de estas iniciativas y se hace especial hincapié en las organizaciones españolas y en las que su relación con la temática de este trabajo es más estrecha.

Activa-t: Es una empresa española, autora del proyecto 3.0, que se basa en las siguientes líneas de acción:

Metodología	<ul style="list-style-type: none">- Creatividad- Diversión- Experiencia
Base de conocimiento	<ul style="list-style-type: none">- <i>Coaching</i>- Inteligencia emocional- Programación Neurolingüística
Beneficiarios	<ul style="list-style-type: none">- Educadores- Alumnos- Centros educativos
Intervención	<ul style="list-style-type: none">- Formación- Creación de grupos de mejora- <i>Coaching</i> organizacional

Tabla 29: Líneas de acción de la empresa Activa-t.

GOF: Se trata de una empresa española que ofrece cursos de formación al personal educativo, como el curso *Coaching* para profesionales de la enseñanza.

AMCO: Es una empresa con sedes tanto en América como en España que se dedica a la investigación, desarrollo e implementación de un modelo educativo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Este modelo educativo pone un énfasis especial en el desarrollo emocional y social del alumnado.

Uno de los servicios que proporciona la organización para hacer un seguimiento de la implantación de su metodología en los centros educativos es la asignación de un asesor didáctico que visita *in situ* el centro que está desarrollando su metodología de aprendizaje. Este servicio de asesoría utiliza las siguientes herramientas:

- Apoyo en el desarrollo del Proyecto de Centro, en el área de inglés.
- Visitas del asesor académico al Centro.
- Asesoramiento personalizado sobre el método, servicios que AMCO provee, así como respuesta a las necesidades del centro.
- Observaciones en el aula, que permitan una retroalimentación y una mejora continua.
- Seguimiento de los objetivos de mejora, acordados en las visitas de asesoría.
- Comunicación continua con la Dirección del Centro, informando puntualmente de la marcha de la implementación del método Amco.
- Además de las visitas presenciales, el asesor se encuentra disponible en todo momento vía correo electrónico y/o por teléfono.

Como se indica, esta metodología, entre otras cosas, ofrece un servicio de observación de la actuación docente de los profesores que imparten el método con las aportaciones beneficiosas que se reflejan en este trabajo.

Mondragón. Se trata de una organización de servicios educativos con sedes en América y España que ofrece servicios de diseño y de perfeccionamiento de los sistemas educativos, y que intervienen en los procesos y sus recursos.

Sus líneas de acción son las siguientes:

- Diagnóstico e identificación del problema
- Propuesta de mejora
- Resultados esperados
- Evaluación

- Ampliación de la propuesta

INCRESS: Es una empresa española cuya misión es la de facilitar el desarrollo de las competencias, los valores y la participación de las personas en las organizaciones, con el objeto de que hagan crecer sus propuestas de valor. Muchos de sus clientes son centros educativos.

Ejemplos de organizaciones extranjeras de desarrollo e investigación educativa:

- *Education Research & Development Corp* (ERDI): organización canadiense.
- *Mid-continent Research for Education and Learning* (McREL): organización estadounidense.
- *Higher Education Research and Development Society of Australasia* (HERDSA): organización australiana.
- Asesoría educativa (Especialistas de la educación). Es una organización peruana que ofrece Asesoría Académica y Acompañamiento Pedagógico a los centros educativos para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las aulas.

1.13. Conclusiones

En esta primera parte se ha realizado un análisis del concepto de observación de la actuación docente; se han expuesto sus antecedentes y su trayectoria histórica en el campo de la educación; se han examinado sus implicaciones en el desarrollo profesional del profesorado; se ha analizado una serie de propuestas formativas en las que se emplea esta herramienta; se han introducido ciertos factores de influencia en el desempeño docente, que están relacionados con el empleo de la observación; se ha estudiado una serie de consideraciones relevantes para hacer un uso óptimo de la observación de la actuación docente -la figura del mentor, el objeto de observación, las fichas de observación, la observación entre iguales, la sesión de retroalimentación y los aspectos que influyen en un proceso de observación del aula-; y, por último, se han esbozado algunas iniciativas de observación de la actuación docente, que parten de organizaciones dedicadas a la asesoría escolar.

Desde su primera puesta en práctica, a principios de la segunda mitad del siglo XX, hasta nuestros días, el uso de la herramienta de la observación de actuación docente ha experimentado múltiples variaciones, tanto en el foco de atención de la observación como en el objetivo que se pretendía con dicha observación. De los tres objetivos principales de la observación (la investigación, la evaluación y la formación), se han expuesto con mayor profundidad los aspectos relacionados con la manera en que puede contribuir esta herramienta a la formación del profesorado. En este sentido, se ha analizado su puesta en práctica como parte de la formación inicial del profesorado y la contribución a su formación continua ya que, se considera que, aunque su uso en España se centra sobre todo en la formación inicial de los futuros profesores, también puede tener un impacto positivo en los profesores con experiencia. En este sentido, la segunda parte analiza el impacto que está teniendo esta práctica en diferentes factores importantes del desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y educación infantil. Estos factores investigados en el trabajo de campo (la reflexión, el trabajo en equipo, el factor emocional, la desmotivación y la percepción de la observación de la actuación docente como herramienta de desarrollo profesional) se han descrito en el capítulo 1.6.5 en el que se ha enunciado su importancia respecto al buen desarrollo profesional de los docentes.

Para que el ejercicio de la observación de la actuación docente sea un proceso eficaz y aporte un valor significativo al desarrollo profesional de quien ha sido observado, es recomendable una serie de características personales y profesionales de la persona que realiza la observación y su posterior sesión de *feedback*. En este sentido, la profesionalización de la figura del mentor en los programas formativos de los futuros profesores, dentro del proceso de formación inicial de los profesores recién incorporados a la práctica educativa y también dentro de los programas de formación continua para motivar al colectivo de profesores en su permanente mejora como profesionales, sería un avance significativo en el proceso de desarrollo profesional del profesorado que impactaría muy positivamente en la mejora de la calidad de la enseñanza. La profesionalización de esta figura pasa, ineludiblemente, por el entrenamiento y la formación en determinadas destrezas básicas para la observación con fines formativos. Al igual que una persona que posee grandes conocimientos sobre una materia, no implica forzosamente que también tenga buenas habilidades docentes para transmitirlos en una clase; el hecho de que un profesor sea competente en sus labores docentes no implica, obligatoriamente, que también posea buenas habilidades como observador, como mentor o como tutor.

Si echamos la vista a tras, constatamos la importancia que tiene una buena selección y una buena preparación de los profesionales que participan en los programas formativos del profesorado, en el éxito o en el fracaso, de las metodologías de formación empleadas para preparar a los futuros docentes. Según García Álvarez, J. (1978) los motivos por los que actualmente no se utilizan los circuitos cerrados de televisión en la formación inicial y continua del profesorado, tienen que ver con las características de los profesionales que se encargaban de llevarlo a cabo, a saber:

- No se han seleccionado a las personas que han de utilizarlos de acuerdo con las exigencias de las tareas que han de desempeñar.

- Las personas que programan los cursos de formación o perfeccionamiento no incluyen actividades con circuitos cerrados de televisión porque desconocen sus posibilidades

Por otro lado, también define las características de los profesionales que deberían llevar a cabo esta formación de docentes:

- Preparación básica: amplios conocimientos de psicología y pedagogía, aparte de los conocimientos específicos.

- Aptitudes: experiencia docente previa, iniciativa, adaptabilidad, atención y conocimientos específicos sobre formación del profesorado.

Parece evidente que el éxito o el fracaso de los programas de formación inicial y continua del profesorado recae sobre los diferentes agentes que lo llevan a cabo y que, por lo tanto, igual que reclamaba García Álvarez, J. refiriéndose a los programas de formación docente basados en los circuitos cerrados de televisión, sea necesaria una formación específica y unas características concretas de los profesionales que participan en los programas de formación del profesorado que emplean la observación de la actuación docente.

Años más tarde, García Álvarez, J. (1987: 57) hace hincapié sobre las carencias de los formadores de los docentes o futuros docentes, expresándolo de la siguiente manera:

Es un hecho denunciado a nivel mundial que quienes se dedican a la tarea de formación de profesores en ejercicio carecen de la debida preparación para realizarla. La misma crítica se puede generalizar a los formadores de las Escuelas normales y Universidades responsables de la formación básica e inicial del profesor.

Esta situación hace que, en muchas ocasiones, los docentes, o futuros docentes, consideren que la formación que reciben tenga un carácter exclusivamente teórico y que no les sirve de ayuda en su tarea diaria (García Álvarez, J., 1987)

Es cierto que muchas de las competencias que se han descrito a lo largo de esta primera parte como necesarias para un buen observador coinciden con las competencias del buen docente (sobre todo, con la concepción actual del rol del docente que no se limita a la mera transmisión de conocimientos), pero, aún así, existen competencias específicas del observador, que se han detallado a lo largo de esta primera parte, y que merecen un programa formativo concreto que las pueda desarrollar. De no ser así, tendremos un proceso de aprendizaje por ensayo y error, que únicamente empezará en el momento en el cual se comienza el ejercicio de esta actividad profesional y que se irá puliendo a medida que se han ensayado (y, consecuentemente, en ocasiones, también errado) estrategias. Si extrapolamos esta

manera de enfrentarse a una nueva actividad laboral, a la profesión de médico o de piloto de avión, seguramente veamos con más claridad el error de este tipo de inclusión profesional.

Por otro lado, también es altamente recomendable aportar formación a los mentorizados y tutorandos, antes de que inicien el proceso de observación del aula de profesores más experimentados, por dos motivos fundamentales: el doble desconocimiento con el que parten, ya que desconocen cómo es la realidad del aula y también desconocen cómo se realiza la labor de observador de la actuación docente; y la doble aportación que les supondría, ya que, por un lado, el futuro profesor está preparado para captar con detalle lo que observará dentro de un aula; y, por otro lado, potencia en el futuro profesor la competencia de observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en un aula, habilidad que le servirá para tener una mayor conciencia de su actuación docente cuando ejerza, y también para rentabilizar las observaciones entre iguales, en el caso deseable de que se extienda este proceso en programas de formación continua de los docentes.

Como se ha visto en el capítulo 1.11., la observación objetiva de una práctica educativa está siempre en riesgo de ser sesgada por diferentes aspectos que pueden perturbar una observación profesional. El entrenamiento de los observadores y la experiencia de éstos reducirán estos efectos.

Otro aspecto que reduce los efectos de una observación sesgada es el uso de unas correctas fichas de observación. En el capítulo 1.8 se analizan algunos ejemplos de estas fichas y en el apartado de anexos se recogen más modelos que han sido propuestos para focalizar la atención de la observación en determinados aspectos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

Todo este análisis teórico realizado, se complementa con la tercera parte de la tesis, en la cual se reflexiona sobre la fase de prácticas de diversos programas formativos, y se aporta una serie de acciones de mejora que ayuden al desarrollo de una formación docente de calidad.

Una vez analizado en la primera parte de este trabajo, la observación de la actuación docente y los aspectos que influyen sobre ésta, en la segunda parte se expondrá el trabajo de campo realizado, con el fin de complementar esta exposición

teórica, de manera que la herramienta de la observación de la actuación docente quede avalada y analizada, tanto desde la fundamentación teórica como desde una perspectiva práctica.

PARTE II: TRABAJO DE CAMPO

2.1. Problema de la investigación

La mejora de la calidad de la enseñanza de lenguas y literatura pasa ineludiblemente por seguir trabajando en la mejora de las capacidades de los profesores para desarrollar su actividad profesional (tanto las capacidades profesionales de los profesores noveles que inician su labor de maestro o de profesor, como el desarrollo profesional de los profesores experimentados). Como indica Fernández Pérez, M. (1988: 193), “el perfeccionamiento permanente, la investigación en el aula y el análisis sistémico de la propia práctica docente, guardará relaciones obvias de incidencia altamente positivas sobre la calidad de la educación”.

En relación a la enseñanza de lenguas en España, los informes internacionales muestran que los alumnos de educación obligatoria tienen un nivel que, en muchas ocasiones, está por debajo de los países de la Unión Europea. Este hecho provoca una reflexión sobre la labor que realizan los agentes implicados en los procesos de educación de las lenguas y la literatura, a la vez que estimula a realizar estudios que investiguen la manera de potenciar su desempeño e invita a la profusión de propuestas que ayuden a su desarrollo profesional.

Exponemos aquí, brevemente, los resultados de tres informes internacionales (PISA, EECL y PIRLS) referidos al aprendizaje de las lenguas y la literatura:

Los últimos resultados del *Program for International Student Assessment* de 2012 (Informe PISA) realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) respecto a la comprensión lectora, sitúan a España en el puesto número 23 entre los 34 países de la OCDE. La puntuación obtenida fue de 488, la cual nos sitúa por debajo del promedio europeo (489 puntos) y por debajo del promedio de la OCDE (496 puntos).

El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) realizado por la Comisión Europea (2011) analiza la competencia lingüísticas de los alumnos de 14 países europeos en las dos lenguas extranjeras más estudiadas de entre las cinco lenguas oficiales más enseñadas en la Unión Europea (Inglés, Alemán, Francés, Español e Italiano). El estudio contó con una muestra de 47.797 alumnos que se encontraban en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria y que debían haber cursado, como mínimo, un año académico de la lengua extranjera evaluada. El estudio evalúa y analiza por separado las destrezas de comprensión lectora, comprensión oral y expresión escrita.

La posición de los alumnos españoles respecto a los de los 14 países europeos que participaron en la investigación, son los siguientes:

En la primera lengua extranjera estudiada (inglés, en nuestro caso) el puesto de España se sitúa en el número 12 en comprensión oral, en el número 9 en comprensión lectora y en el 10 en expresión escrita.

En la segunda lengua extranjera estudiada (francés, en nuestro caso) el puesto de España en comprensión oral es el 6, en comprensión escrita es el 3, y en expresión escrita es el 3.

El estudio explica que los buenos resultados españoles en francés se deben, entre otros motivos, a que solo cursa esta asignatura un 35% del alumnado, ya que es una asignatura optativa. Los alumnos que lo eligen suelen tener mejor rendimiento académico, con menor tasa de repetición y mayor índice socioeconómico y cultural.

El estudio internacional de comprensión lectora *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), efectuado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) en 2011, contó con la participación de 48 países y se aplicó a alumnos de 4º curso de educación primaria. Los resultados obtenidos por los alumnos españoles fueron los siguientes:

España alcanzó una puntuación de 513, la cual está por debajo de la media de los países de la Unión Europea participantes (534) y por debajo de los países de la OCDE (538).

Estos resultados, obviamente, responden a una multitud de factores que no se pueden simplificar en una sola variable, y, por supuesto, no se pueden achacar exclusivamente al campo de acción que tiene la enseñanza reglada. Pero, no es menos obvio afirmar que los docentes responsables de impartir estas materias durante las diferentes etapas educativas, así como su preparación profesional, influyen en los resultados obtenidos.

La profesión docente exige cada vez más un desarrollo profesional continuo en el que la actualización y el reciclaje profesionales deben ser prácticas habituales en el trabajo como profesor. Por otro lado, los futuros profesores también se encuentran cada vez con realidades de aula más diversas, y toda la formación inicial que puedan recibir para enfrentarse a esta realidad será de mucha utilidad para desempeñar un desarrollo de calidad en su profesión. Dentro de ambos tipos de formación (inicial y continua), el uso riguroso y sistemático de nuevos procesos y de nuevas herramientas que ayuden a este mejor desempeño repercutirá de manera directa en una mejora de la calidad de la enseñanza.

Si bien es cierto que, en los programas de formación inicial en los que participan los futuros profesores de educación obligatoria, se incluye una parte práctica en la cual la herramienta de la observación es empleada de una forma bidireccional (el futuro docente observa la actuación de un profesor experimentado y, posteriormente, es observado por éste), ésta no siempre se desarrolla según unos criterios óptimos de realización, lo que hace que su empleo no cubra las expectativas exigidas por la sociedad: “el periodo de formación inicial no permite adquirir las competencias básicas del oficio, aunque aporte elementos de importancia” (Vélaz, 2009: 210). Por lo tanto, es recomendable seguir investigando y mejorando los programas de entrenamiento de nuestros futuros profesores, para que su preparación se ajuste cada vez mejor a la realidad profesional a la que se enfrentarán. Con este objetivo, se desarrolla esta tesis, que analiza el proceso de observación de la actuación docente, sugiere pautas de actuación en la labor de observador y aporta propuestas de mejora de los programas de formación inicial de los profesores de educación obligatoria.

Un caso diferente es la formación continua de los docentes. En este caso, el proceso de la observación de la actuación docente como herramienta de desarrollo

profesional, no está muy extendida todavía en nuestro país. De ahí la necesidad de, por un lado, avalar esta herramienta mediante los buenos resultados conseguidos con su uso, y, por otro lado, al igual que ocurría en el caso de la formación inicial, diseñar programas de formación rigurosos, metódicos y sistemáticos, en los que se incluyan las recomendaciones aportadas por esta tesis y por los demás trabajos de investigación realizados sobre esta cuestión. Posteriormente, se sugiere hacer un seguimiento y una evaluación de los objetivos alcanzados con su empleo.

No obstante, la implantación de nuevas estrategias cuenta con una resistencia natural ante lo desconocido que puede hacer que su inclusión dentro de los programas de desarrollo profesional no se haga de una manera habitual e incluso que se desvirtúe inconscientemente la realidad de su empleo mediante juicios autodefensivos de protección ante el cambio. Por lo tanto, es conveniente mostrar de manera rigurosa los efectos beneficiosos del uso de estas nuevas fórmulas para que, de este modo, se contrarreste una posible resistencia natural a su empleo.

Este trabajo de investigación se enmarca en cubrir esta necesidad de aportar datos rigurosos y concluyentes que avalen los beneficios de la observación de la actuación docente como herramienta de formación del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. De esta forma, se contribuye a combatir la resistencia a lo desconocido que puede generar la implantación de la observación de aulas con fines formativos.

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo general

El objetivo general de la tesis es analizar el impacto que la observación de la actuación docente tiene en el desarrollo profesional de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. Se medirá la influencia que tiene observar las clases de los docentes sobre diferentes factores relevantes de la formación continua de profesores y de maestros.

2.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la tesis profundizan en el análisis de diferentes factores significativos del desarrollo profesional y que se enumeran a continuación:

- Analizar la influencia que la observación de la actuación docente tiene en la percepción que los profesores y maestros de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil tienen del propio proceso de observación de la actuación docente.

- Estudiar la influencia que la observación de la actuación docente tiene en la percepción de la profesión de maestro y de profesor de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.

- Examinar cómo influye la observación de la actuación docente en el factor emocional de los maestros y de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.

- Investigar cómo influye la observación de la actuación docente en la percepción que los maestros y los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil tienen del avance en su propio desarrollo profesional.

- Analizar la influencia que la observación de la actuación docente tiene en la percepción que los maestros y los profesores de lenguas y literatura de educación

obligatoria y de educación infantil tienen de su esfuerzo por desarrollarse profesionalmente.

- Estudiar la influencia de la observación de la actuación docente en el autoconocimiento que los maestros y los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil tienen de su propia actuación docente.

2.3. Preguntas que se plantea la investigación

Las preguntas a las que intenta dar respuesta este trabajo de investigación y tienen en común cuestionar la influencia que ejerce la observación de la actuación docente sobre el desarrollo profesional de los docentes de lenguas y literatura de enseñanza obligatoria y los docentes de educación infantil. Estas preguntas se pueden dividir en dos bloques, en función de si se refieren a la percepción de los profesores sobre algún aspecto relevante para el desarrollo de su profesión, o de si se refiere a aspectos emocionales del desarrollo de su profesión.

Las preguntas que se plantea la tesis respecto a la percepción que los docentes tienen de diferentes factores de su desarrollo profesional son las siguientes:

¿Existe alguna diferencia sobre la percepción que tienen los profesores de la herramienta de observación de la actuación docente entre los profesores que han sido observados durante su actuación docente y los profesores a los que nunca se les ha observado su actuación docente?

¿Existe alguna diferencia en la percepción que tienen los profesores de su desarrollo profesional entre los profesores a los que se les ha observado su actuación docente y los profesores a los que nunca se les ha observado?

¿Existe alguna diferencia en la percepción de la profesión docente que tienen los profesores a los que se les ha observado su actuación docente y los profesores a los que nunca se les ha observado su actuación docente?

¿Existe alguna diferencia en la percepción que los profesores tienen de su propia actuación docente si éstos han sido observados en alguna ocasión durante el desarrollo de sus clases, o si no han sido observados nunca?

La pregunta que se plantea la tesis respecto al factor emocional del desempeño profesional de los docentes es la siguiente:

¿Existe alguna diferencia de tipo emocional en el desempeño de la profesión entre los profesores a los que se les ha observado su actuación docente y los profesores a los que nunca se les ha observado?

2.4. Hipótesis de la investigación

Para dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente, se establecen las siguientes hipótesis de trabajo:

- Hipótesis 1: La observación de la actuación docente y su posterior sesión de retroalimentación inciden positivamente en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil, concretamente en estos factores:

- reflexión sobre su propia actuación docente.
- percepción de la profesión docente menos individualista.
- percepción de su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- seguridad de su propia actuación como docente.
- percepción de avance en su desarrollo profesional.
- motivación por desarrollarse profesionalmente.

- Hipótesis 2: Los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil a los que se les ha observado su actuación docente en alguna ocasión y luego han tenido una sesión de *feedback* con el observador tienen una percepción más positiva de este proceso que los profesores a los que nunca se les ha observado su actuación docente.

- Hipótesis 3: En la práctica de la observación de la actuación docente que se realiza en los centros de enseñanza a los docentes de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil, hay una sesión de *feedback* posterior.

2.5. Muestra de la investigación

En el presente trabajo de investigación participaron un total de 118 profesores con las características demográficas y profesionales que aparecen reflejadas en las tablas expuestas en el apartado “datos cuantitativos de la muestra”.

Pese al carácter voluntario de la etapa de educación infantil en el sistema educativo español, se ha decidido incluirla en este trabajo, destinado a la formación de profesores de educación obligatoria, debido principalmente al alto porcentaje de alumnos que la cursan actualmente y que hacen de ella una etapa educativa, si no obligatoria, sí prácticamente universal en la sociedad española, por lo que no se quiso que quedara fuera de las investigaciones y de las aportaciones de esta tesis.

Asimismo, como se ha expuesto en la Introducción de esta tesis, dentro de los objetivos educativos, tanto a nivel europeo, como Iberoamericano, se encuentra potenciar el porcentaje de asistencia de los alumnos a Educación Infantil, debido a los altos beneficios que esta asistencia reporta. Castañeda, E. (2009: 31) expresa estas razones de la siguiente manera:

Los análisis sobre equidad social y calidad de la educación necesariamente pasan por referirse a la importancia de la primera infancia y a las implicaciones que tiene para un país ubicar en el centro de sus prioridades las políticas públicas dirigidas a los menores de seis años.

Y concluye: “En resumen, la educación inicial de calidad es condición necesaria para mejorar los niveles de equidad de una sociedad” (Castañeda, E., 2009: 33).

Además de estos motivos, también se decidió que la inclusión de esta etapa educativa es conveniente por las siguientes dos razones: en ocasiones coincide que los docentes de educación secundaria, de centros privados y concertados, también imparten clase en educación primaria, y que, a su vez, los docentes de educación primaria también imparten clase en educación infantil (este hecho aumenta en la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés); y también coinciden las Facultades responsables de impartir la formación inicial a maestros de educación infantil y de educación primaria, así como del Máster de especialización docente, a los profesores de educación secundaria. Esta relación tan estrecha entre las diferentes etapas

educativas (infantil, primaria y secundaria), tanto en el profesorado, como en las entidades encargadas de su formación inicial, hace que su separación o la exclusión de alguna de ellas para la presente investigación resultara forzada y artificial.

Por otro lado, la decisión de que en la muestra de profesores se incluya a docentes de lenguas y literatura de diferentes especialidades, se basa en la argumentación de Guillen, C. (1999) quien expone la transversalidad que existe entre la didáctica de cada una de las lenguas. En este sentido, se observa que:

- Existen elementos comunes que interesan al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de todas las lenguas.
- Se comparten referencias teóricas, aspectos conceptuales y terminológicos, entre la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes lenguas.
- Hay similitudes entre los modelos metodológicos, las experiencias y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las diferentes lenguas.

Esta argumentación también está en la línea de la presentada por Galisson (1990) a favor de la transferencia máxima, frente a la parcelación de saberes.

En cuanto a la participación, tanto de los centros, como de los profesores en la investigación, ésta fue voluntaria, y durante el procedimiento de recogida de datos se mantuvo el anonimato de las respuestas de cada uno de los participantes.

La muestra de profesores que participaron en la investigación pertenece a doce centros educativos de tres regiones diferentes, Galicia, Islas Baleares y Madrid. Estos centros educativos son: Colegio “Barreiro” de Vigo, Colegio “Compañía de María” de Vigo, Colegio “Montecastelo” de Vigo, Colegio “Nuestra Señora de Lourdes” de A Estrada, Colegio “La Inmaculada” de Palma de Mallorca, Colegio “Sant Antoni Abat” de Palma de Mallorca, Colegio “Santa María” de Palma de Mallorca, Colegio “Santa Magdalena Sofía” de Palma de Mallorca, Colegio “Menesiano” de Madrid, Colegio “Nuestra Señora de las Delicias” de Madrid, Colegio “Santa Gema Galgani” de Madrid y Colegio “Luis Bello” de Madrid.

En los doce centros en que se realizó la investigación trabajan, tanto profesores a los que se les ha observado su actuación docente en alguna ocasión, como profesores a los que no se les ha observado su actuación docente durante su trayectoria profesional.

Datos cuantitativos de la muestra:

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	M	88	74,6	75,2	75,2
	H	29	24,6	24,8	100,0
	Total	117	99,2	100,0	
Perdidos ⁹	3	1	,8		
Total		118	100,0		

Tabla 30: Distribución de la variable sexo dentro de la muestra.

M: Mujeres

H: Hombres

Nacionalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO ESPAÑOLA	2	1,7	1,9	1,9
	ESPAÑOLA	104	88,1	98,1	100,0
	Total	106	89,8	100,0	
Perdidos	Sistema	12	10,2		
Total		118	100,0		

Tabla 31: Distribución de la variable nacionalidad dentro de la muestra.

⁹ En el programa estadístico SPSS, utilizado en el análisis de datos de la tesis, se consideran valores perdidos a la ausencia de respuesta en algún ítem o a las respuestas que no son coherentes.

Años de experiencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 2 años	7	5,9	6,0	6,0
	Entre 2 y 5 años	19	16,1	16,2	22,2
	Entre 5 y 10 años	21	17,8	17,9	40,2
	Más de 10 años	70	59,3	59,8	100,0
	Total	117	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		118	100,0		

Tabla 32: Distribución de la variable años de experiencia dentro de la muestra.

Nivel de enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	I	16	13,6	13,6	13,6
	I+O	14	11,9	11,9	25,4
	P	49	41,5	41,5	66,9
	PS	13	11,0	11,0	78,0
	S	26	22,0	22,0	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Tabla 33: Distribución de la variable nivel de enseñanza dentro de la muestra.

I: infantil (niños de 3 años – 5 años)

IO: infantil y algún otro nivel educativo (primaria y/o secundaria)

P: primaria (1º-6º primaria)

PS: primaria (1º-6º primaria) y secundaria (1º-4º ESO)

S: secundaria (1º-4º ESO)

Centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CONCERTADO	108	91,5	91,5	91,5
	PÚBLICO	10	8,5	8,5	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Tabla 34: Distribución de la variable tipo de centro dentro de la muestra.

El hecho de que la muestra de profesores de colegios públicos sea del 10% respecto al total, es debido exclusivamente a razones laborales. La investigación se realizó con una muestra de los colegios a los que me unía una relación laboral y a los que tuve el acceso necesario para garantizar los objetivos de esta tesis.

Observado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	13	11,0	11,0	11,0
	SI	105	89,0	89,0	100,0
	Total	118	100,0	100,0	

Tabla 35: Distribución de la variable observado o no dentro de la muestra.

No: profesores a los que nunca se les ha observado su actuación docente.

Sí: profesores a los que se les ha observado su actuación docente, al menos, una vez.

Feedback

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	45	38,1	38,8	38,8
	SI	71	60,2	61,2	100,0
	Total	116	98,3	100,0	
Perdidos		2	1,7		
Total		118	100,0		

Tabla 36: Distribución de la variable recibieron *feedback* después de la observación dentro de la muestra.

No: Profesores que no han tenido una sesión de retroalimentación después de la observación de su actuación docente.

Sí: profesores que han tenido una sesión de retroalimentación sobre su actuación docente después de haber sido observados.

Estadísticos

Edad

N		Media	Mediana	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Válidos	Perdidos					
99	19	39,78	39,00	9,962	23	63

Tabla 37: Distribución de la variable edad dentro de la muestra.

Análisis y comentarios de las variables demográficas y profesionales de la muestra:

Sexo: 75% de mujeres y 25% de hombres. No es el objetivo de este estudio generalizar el porcentaje de hombres y de mujeres que desempeñan la profesión de profesor, pero sí que indica que en la muestra utilizada existe un porcentaje mucho mayor de mujeres respecto a hombres, y que muy posiblemente esta desigualdad es reflejo de la existente en la población de profesores en los colegios.

Nacionalidad: al incluir dentro de la muestra profesores que imparten lenguas extranjeras, se incorporó el ítem nacionalidad por si hubiese un número importante de profesores de otras nacionalidades que impartiera alguna de las materias de lengua extranjera. El resultado de este ítem fue que sólo un 2% de los profesores que participaron en la investigación eran extranjeros.

Años de experiencia: el mayor porcentaje de la muestra (casi un 60%) es de profesores con más de diez años de experiencia y el de menor porcentaje el de los profesores con menos de dos años de experiencia. Esto también puede ser el reflejo de estos porcentajes en la población de profesores en los colegios. Como es lógico, las incorporaciones de nuevos profesores son mucho menores que los profesores que continúan desempeñando su labor en los colegios año tras año.

Nivel de enseñanza: siendo el porcentaje de profesores alto en los tres niveles de enseñanza (infantil, primaria y secundaria), destaca el porcentaje de los profesores de primaria que participaron en el trabajo de investigación.

Centro: destaca el alto porcentaje de profesores que trabajan en centros concertados respecto a los que trabajan en centros públicos. Como se ha explicado anteriormente, este hecho es debido a que el estudio se realizó con una muestra de colegios que estaban vinculados al investigador, lo que permitió garantizar el correcto desarrollo de la investigación.

Observados: en la muestra recogida, el porcentaje de profesores a los que se les ha observado su actuación docente en alguna ocasión es muy superior al de profesores a los que nunca se les ha observado su actuación docente (89% frente al 11%). Esto indica que es una práctica que se está utilizando con cierta frecuencia en los colegios.

Feedback: existe un alto porcentaje de profesores a los no se les ha aportado *feedback* (alrededor del 40% respecto del total), que es considerablemente superior al porcentaje de profesores a los que no se les ha observado en ningún momento (en torno al 10% respecto del total). De estos datos se deduce que en torno al 30% de las observaciones que se realizaron a los profesores no fueron seguidas de una sesión de *feedback* posterior para analizar la clase conjuntamente. Este dato nos plantea dos preguntas: por un lado, ¿para qué se realizó la observación de estos profesores?, ¿qué objetivo tuvo la realización de esta observación?; y, por otro lado, ¿de qué manera se realizó el proceso de observación de la actuación docente? Dado que no existió fase de *feedback* después de la observación, no podemos asegurar tampoco qué otros aspectos fundamentales de una óptima observación de la actuación docente fueron tenidos en cuenta durante el proceso.

Como se ha indicado en los objetivos del trabajo de investigación, tanto el objetivo general del presente trabajo, como los objetivos específicos, van en la línea de analizar las diferencias encontradas entre los profesores que han sido observados y los que no. Una vez demostradas estas diferencias, los trabajos posteriores deberían ir en la línea de demostrar los procedimientos más efectivos a la hora de implantar la observación de la actuación docente como práctica en los colegios.

Edad: la media de edad de la muestra está en torno a los 40 años.

2.6. Desarrollo de la investigación

El desarrollo del presente trabajo de investigación ha sido elaborado desde el año 2009 hasta el año 2014. En lo que se refiere a la realización del trabajo de campo, se realizó durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013.

Las etapas de elaboración del trabajo de campo fueron las siguientes:

1 - Detección del problema

El proyecto del presente trabajo de investigación partió del convencimiento de que la formación de los profesionales que llevan a cabo una actividad laboral es fundamental para que desarrollen esta labor de manera satisfactoria. Esta convicción se hace extensible a todas las profesiones, y, por tanto, se incluye también la profesión de docente.

En segundo lugar, completando el párrafo anterior, la tesis está orientada en dos direcciones: por una lado, la formación inicial de los futuros profesionales; y, por otro, la formación continua para seguir trabajando en el desarrollo profesional de los profesores.

En tercer lugar, la formación de profesores debería incluir las herramientas más efectivas para una formación innovadora y de calidad. Como en cualquier ámbito, en la formación inicial y continua de profesores y de maestros, surgen nuevas técnicas y herramientas de formación que deben ser tenidas en cuenta, deben ser analizadas, se deben contrastar los resultados de su aplicación y, si estos son positivos, se debe definir su procedimiento de aplicación para conseguir unos resultados óptimos.

Como fuente de inspiración de herramientas innovadoras de formación del profesorado, tuve la oportunidad, primero, de trabajar fuera de España como profesor y, por tanto, de formar parte de la comunidad educativa, lo que implicaba participar en los programas de formación del profesorado de la comunidad; y, segundo, trabajo en España en una compañía de servicios educativos de origen norteamericano, en la que se aplican técnicas de formación del profesorado innovadoras en nuestro país.

Ambas experiencias profesionales me han permitido participar en programas de formación del profesorado en los que se utiliza la observación de la actuación docente como herramienta de formación. Y he tenido la oportunidad de formar parte

de las dos caras de este proceso de formación a través de la observación: por un lado, como formando y observado; y, por otro, como formador y observador. Conocer ambos puntos de vista me ha permitido ser consciente de las dificultades y reticencias que se pueden tener sobre esta herramienta de formación, pero también, me ha permitido comprobar los beneficios y las nuevas aportaciones que el uso de dicha herramienta ofrece.

El primer paso para romper las reticencias de cualquier herramienta novedosa que se quiera implantar es demostrar sus aportaciones; en nuestro caso, sus aportaciones para seguir trabajando en mejorar la calidad de la enseñanza. Por este motivo, el presente trabajo de investigación se centra en este primer punto, en recabar y analizar información derivada de una comparativa entre profesores a los que se les ha observado su actuación docente, y profesores a los que nunca se les ha observado su actuación docente, además de presentar las conclusiones de este análisis de resultados.

2 - Delimitación de preguntas, objetivos e hipótesis de trabajo

Dentro de los innumerables acercamientos posibles a la observación de la actuación docente, el trabajo de investigación se centra en obtener datos sobre cómo afectaba en su desempeño profesional el que los profesores hubieran sido observados o no. En este punto, se abrieron dos posibles áreas de investigación: por un lado, investigar cómo influía la observación en los resultados que los alumnos obtenían en sus clases; y, por otro, cómo influía la observación en diferentes aspectos profesionales del profesor. En este sentido, el estudio se decanta por investigar cómo influía el proceso de observación de la actuación docente en diferentes aspectos del profesorado. Las razones fundamentales de esta elección son las siguientes:

- En primer lugar, las conclusiones que se podrían extraer de la influencia de la observación de la actuación docente en los resultados académicos de los alumnos se verían afectados por muchas otras variables (diferente ritmo de aprendizaje de los alumnos, diferencias en los sistemas de evaluación de los diferentes centros, número de alumnos en las aulas, etc.). Por lo tanto, se decidió delimitar la investigación en una variable que influye sobremanera en el aprendizaje de los alumnos. Esta variable es el profesor.

- En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, se decidió aprovechar las investigaciones anteriores que demuestran la influencia de la variable “profesor” en el proceso de aprendizaje de los alumnos, e investigar sobre esta variable.

- En tercer lugar, se considera que los resultados académicos de los alumnos no daban información sobre algunos aspectos importante del proceso educativo, como son los aspectos emocionales de este proceso (motivación, seguridad...).

3 - Elección de la metodología y de las técnicas de investigación

Una vez analizados los puntos anteriores (problema, hipótesis, muestra ...) y examinadas las diferentes metodologías posibles para llevar a cabo el trabajo de investigación, se eligió hacer uso del método comparativo y, dentro de éste, llevar a cabo un estudio correlacional que permitiera obtener datos sobre los factores objeto de estudio y las posibles correlaciones entre ellos. Una vez recogidos y organizados estos datos, se podría establecer una relación causa-efecto entre las diferentes variables estudiadas.

Para llevar a cabo la obtención de estos datos utilizamos la técnica de la encuesta. La RAE define la encuesta como un conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa, para averiguar estados de opinión o diversas cuestiones de hecho. Como concepto íntimamente ligado a éste está el de cuestionario, hasta el punto de que, tal y como indican Balcells y Junyent (1994: 193), “sin cuestionario, no existe encuesta”.

4 - Elaboración del instrumento de investigación

Una vez seleccionadas la metodología y la técnica de investigación, se elaboró el instrumento de observación que permitiese el logro de tres objetivos fundamentales:

- Obtener información relevante sobre aspectos importantes en el desarrollo profesional del docente y, por tanto, relevantes para los objetivos de la investigación.

- Identificar variables que pudieran influir en los resultados obtenidos en la investigación para proceder a su control y de esta forma valorar exclusivamente la influencia que ha tenido la observación o la no observación de la actuación docente sobre los resultados.

- Identificar variables con el objetivo de analizar cómo afectan estas variables en el proceso de observación de la actuación docente, para, de este modo, analizar si esta observación tiene diferentes efectos en diferentes grupos de población.

La consideración de estos tres puntos en la elaboración del instrumento de investigación permitiría poner a prueba las hipótesis planteadas.

Para la elaboración del instrumento de investigación (anexo 33) el presente estudio se basa en el cuestionario elaborado por Marcelo García, C., Mayor Ruiz, C. y Sánchez Moreno, M. (1995:1) denominado: “Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores”. Según los propios autores, ésta “puede ser una buena herramienta para analizar los cambios, evoluciones que se producen en los profesores, como consecuencia de los primeros años de enseñanza, pero también del efecto de las prácticas de enseñanza”.

La idoneidad de adaptar este cuestionario para esta tesis reside, por un lado, en que a su vez este cuestionario se basa en el modelo *Concern Based Adoption Model* (CBAM), que se desarrolló a partir de los trabajos de Fuller (1970) en la *University of Texas Research and Development Center for Teacher Education* (Jenelle, M.O., Hodges, H.S. y Nelson, B., 2013) y que trata de conocer los cambios que se producen en profesores que participan en programas de formación. Este modelo fue desarrollado posteriormente por más autores (Loucks-Horsley, 1989; Loucks-Horsley y Stiegelbauer, 1991). Por otro lado, los procesos por los que los autores contrastaron la validez y la fiabilidad de esta herramienta garantizan que los datos extraídos de su empleo sean propicios para avalar los resultados de la investigación. Los autores solicitaron a profesores en ejercicio que respondieran al cuestionario para indagar acerca de la validez interna del mismo. Los sujetos que respondieron al Inventario de Preocupaciones de Profesores fueron, por una parte, los 30 profesores principiantes que participaron en el Programa de Formación de Profesores Principiantes, más un grupo de profesores estudiantes del Curso de Adaptación de Pedagógica de las Universidades de Sevilla y de Granada. El total de sujetos que respondieron al Inventario de Preocupaciones de Profesores fue de 165.

Junto a los análisis cuantitativos realizados, los autores realizaron también un análisis de validez cualitativa del cuestionario y, para ello, llevaron a cabo entrevistas

referidas al propio contenido del cuestionario a un número determinado de profesores principiantes de entre los 30 que participaron en el Programa de Formación de Profesores Principiantes.

Para la adaptación de este instrumento de investigación a los objetivos del trabajo se contó con el apoyo fundamental de los codirectores de la presente tesis y del Dr. Juan Manuel Álvarez Méndez, catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la UCM, quienes hicieron importantes orientaciones y correcciones que se tuvieron en cuenta.

Por otro lado, antes de distribuir el cuestionario a la muestra para realizar la investigación, se procedió a hacer una validación del mismo. Se entregó el cuestionario a un grupo de profesores de diferentes materias y de distintas etapas educativas, para que, además de contestarlo, transmitieran sus impresiones sobre el diseño y sobre los ítems incluidos en este instrumento. En la elaboración definitiva del cuestionario se tuvieron en cuenta dichas aportaciones.

5 - Elección y delimitación de la población y de la muestra de la investigación

La aplicación de la observación de la actuación docente se puede emplear en todos los niveles y tipos de enseñanza, y, en este sentido, la población del trabajo de investigación podría llegar a ser inabarcable. Aun así, se consideró que la necesaria delimitación de la población no fuese en detrimento de una amplia extrapolación de resultados. Por lo tanto, la población del estudio son maestros y profesores de lenguas y literatura de Educación Obligatoria y maestros de Educación Infantil de colegios de España. Se quiso incluir a los docentes de Educación Infantil, pese a no pertenecer a la Educación Obligatoria, y pese a no ser docentes que imparten, como tal, lenguas y literatura, porque, aunque, a priori y basándonos en la legislación actual, pudiera parecer que no cumplen estos dos requisitos, de facto, sí que los están desempeñando, debido, por un lado, a la amplia escolarización de alumnos en esta etapa, y, por otro, a la necesaria inclusión del contenido de lenguas y literatura por parte de los docentes que la imparte. Por lo tanto, se consideró que sería más fiel a la realidad de la educación obligatoria de las lenguas y la literatura incluir este perfil de docentes dentro de la población que se investiga.

Por otro lado, esta delimitación deja fuera de la investigación la enseñanza posterior a 4º de la ESO, así como la educación en academias privadas. Como se indica, estos grupos de enseñanza se quedan fuera de la presente investigación, no porque no se pudieran beneficiar de la implantación de la observación de la actuación docente, sino por cuestiones de delimitación necesaria a la hora de realizar la investigación.

Los cuestionarios fueron distribuidos con carácter voluntario entre los profesores que quisieron participar en la investigación y se garantizó el anonimato de sus respuestas para evitar sesgos en éstas y, en consecuencia, que las respuestas fuesen contestadas con sinceridad.

Se contó con la participación de colegios en los que convivían tanto profesores que habían sido observados como profesores que no lo habían sido, sin existir un motivo concreto de por qué unos fueron observados y otros no (por la materia que impartían, por los años de experiencia, por su experiencia en otro centro escolar ...). Por lo tanto, el hecho de haber sido o no haber sido observado no implicaba ninguna otra característica asociada a ésta que pudiera estar influyendo también en las variables del desarrollo profesional.

6 - Contacto con los centros en los que se realizaría la investigación y petición de autorización y de colaboración a los directores de los centros.

Como se indicó anteriormente, tanto los centros como los profesores que participaron en el estudio lo hicieron de manera voluntaria, y el apoyo y la colaboración recibido de cada uno de ellos fueron muy positivos.

Se contactó con los directores de los centros mediante un correo electrónico, indicándoles el objetivo de la investigación, así como el procedimiento de llevarla a cabo si querían participar en ella.

7 - Concreción con cada uno de los centros del procedimiento y la temporalización de la recogida de datos.

Con cada uno de los centros, y debido a su particular idiosincrasia, el procedimiento de recogida de datos (cuestionarios) y su temporalización fueron algo

diferentes. No obstante, el procedimiento de esta recogida tuvo en común los siguientes pasos:

- Entrega a todos los centros de los cuestionarios para que los completasen los profesores interesados.

- Distribución de los cuestionarios a los profesores que conforman la muestra de la investigación y espera del tiempo necesario para que los docentes completen el cuestionario y lo depositen nuevamente en un sobre para su posterior recogida.

- Recogida de los cuestionarios y agradecimiento por la colaboración prestada.

8 - Recogida de datos. Los datos fueron recogidos sin incidencias para su posterior organización y análisis.

9 - Organización de datos. Véase el apartado que versa sobre este tema.

10 - Análisis de datos. Véase el apartado que versa sobre este tema.

11 - Reflexión y conclusiones sobre los datos. Véase el apartado que versa sobre este tema.

12 - Realización de la tesis doctoral.

2.7. Organización de los datos extraídos

Tanto para la organización de los datos extraídos del cuestionario utilizado en la presente tesis (anexo 33), como para su posterior análisis, se han tenido en cuenta los siguientes conceptos estadísticos fundamentales:

Población: conjunto de objetos que verifican una definición bien determinada. Por objeto entendemos cualquier persona, animal, cosa, operación, familia ...

Muestra: cualquier subconjunto de una población. La muestra hace siempre referencia a una población de la cual es parte.

Estadístico: toda función definida sobre los valores numéricos de una muestra.

Estadística descriptiva: parte de la estadística que se limita a recoger, ordenar y analizar los datos de una muestra.

Estadística inferencial: parte de la estadística que se encarga de hacer inferencias acerca de la población, a partir de una muestra extraída de la misma.

Coefficiente de correlación de Pearson: índice que mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente. Sus valores absolutos oscilan entre 0 y 1. El signo de este coeficiente (positivo o negativo) indicará el tipo de relación entre las variables, positiva (+) o negativa (-). La magnitud de esta relación viene especificada por el valor numérico. En este sentido, tan fuerte es una relación de +1 como de -1.

Tenidos en cuenta estos conceptos, y recogidos los datos de los cuestionarios, como primer paso, se establecieron los ítems que pertenecían a cada grupo de factores que influían en las hipótesis establecidas, y, como paso inmediatamente posterior, se indicaron las respuestas de los ítems que tenían un valor positivo o negativo con respecto a las hipótesis planteadas. Los ítems que tienen una aportación inversa al valor global de la variable investigada, se denominan “inverso” en la tabla expuesta a continuación. De tal manera que, si en estos ítems un sujeto responde con una puntuación de 4, se aplica un corrector inversor que hace que su puntuación sea la inversa a la valoración que se propone, y que, en este caso sería de 1. En el caso de puntuar 3, su puntuación pasaría a ser 2; si puntúa 2 sería 3; y, finalmente, si puntúa 1 su valor después de aplicar el corrector inversor, sería de 4.

Cada una de las puntuaciones se corresponde con las siguientes respuestas de los sujetos:

0 - No me lo he planteado

1 - Completamente de acuerdo

2 - De acuerdo

3 - En desacuerdo

4 - En completo desacuerdo

Se expone a continuación la tabla 38, que refleja esta primera puesta en orden de los datos:

Grupo 1	Percepción de la observación	5 (inverso), 7, 12 (inverso), 14, 20 (inverso), 30, 39 (inverso), 46, 48
Grupo 2	Percepción de autoconocimiento	9, 16 (inverso), 18, 11, 26, 45
Grupo 3	Trabajo cooperativo	13 (inverso), 22, 29, 36
Grupo 4	Responsabilidad	3 (inverso), 28, 37, 27, 34 (inverso), 4, 19, 44
Grupo 5	Componente emocional	2 (inverso), 8, 10 (inverso), 17, 24, 31 (inverso), 33, 40, 49, 43
Grupo 6	Percepción de desarrollo profesional	6, 25, 32, 38, 42, 35, 21
Grupo 7	Interés por el desarrollo profesional	15, 23 (inverso), 41, 47, 1, 50

Tabla 38: Distribución de los ítems en función de los factores a los que afecta.

Una vez organizadas las respuestas según estos grupos, se organizaron los datos extraídos, realizando gráficas que permitieran comparar los diferentes resultados de la muestra en función de si habían sido o no observados y de si habían tenido sesión de *feedback* después de la observación, o no. En los ítems en los que alguna de las opciones de respuesta no fueron escogidas por ningún sujeto de la muestra, éstas no se incluyen en las gráficas; esto ha ocurrido en diecisiete ocasiones con el valor 4, y en dos ocasiones con el valor 0. Por lo tanto, algunas gráficas que se exponen en las páginas siguientes tiene cinco valores (del 0 al 4), mientras que otras tienen cuatro (del 0 al 3, ó del 1 al 4).

Se entienden los grupos analizados en las sucesivas gráficas en los siguientes términos:

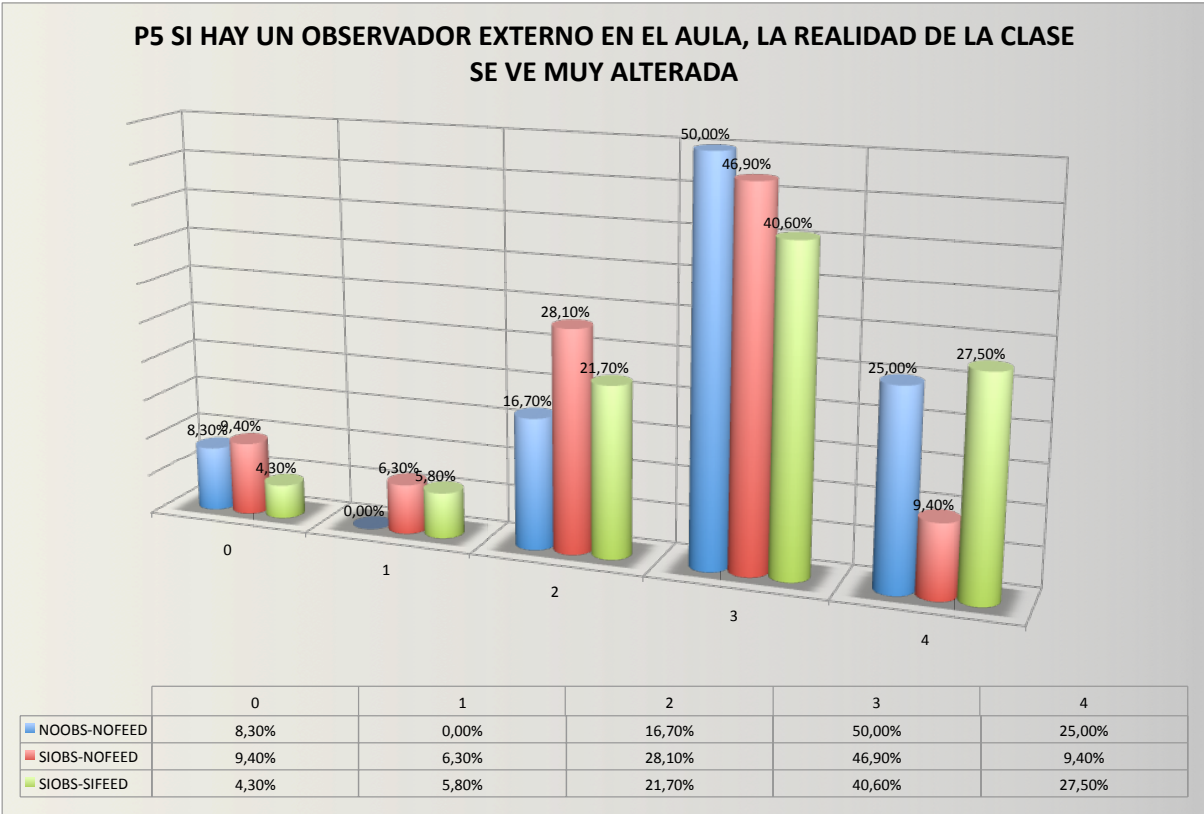
NOOBS-NOFEED: Grupo de profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil que nunca ha sido observado y, por lo tanto, tampoco ha mantenido una reunión de feedback posterior con el observador.

SIOBS-NOFEED: Grupo de profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil que sí ha sido observado en alguna ocasión, pero que no ha mantenido una reunión de feedback posterior con el observador.

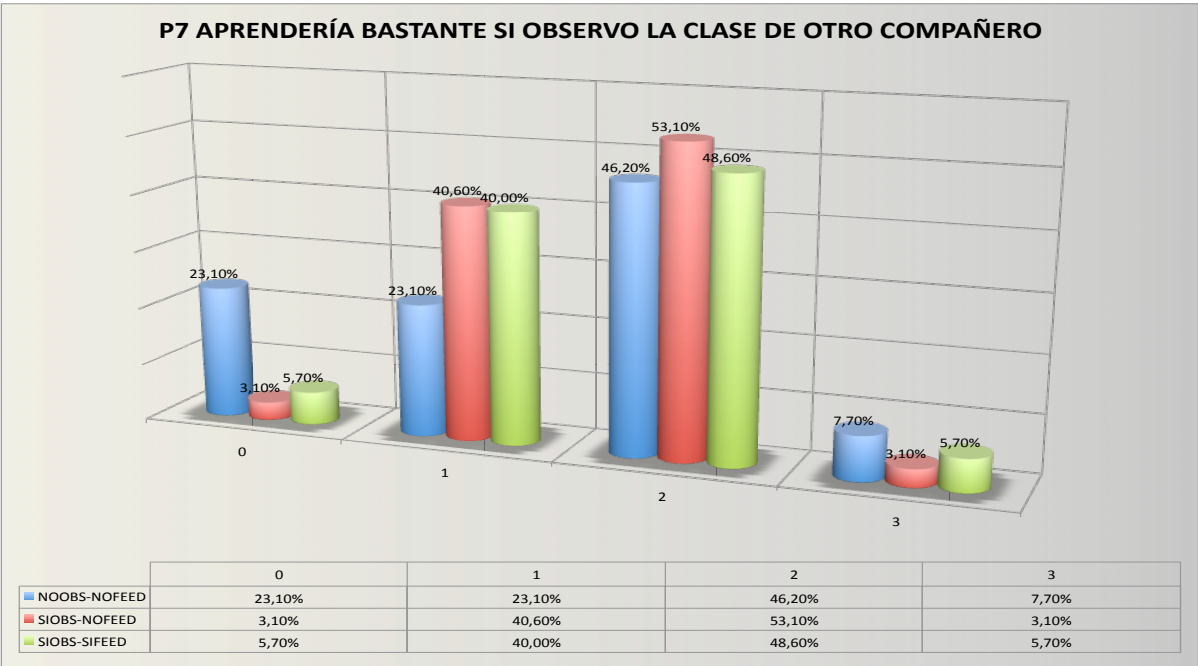
SIOBS-SIFEED: Grupo de profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil que sí ha sido observado en alguna ocasión, y que también ha mantenido una reunión de feedback posterior con el observador.

Se exponen, a continuación, dichas gráficas:

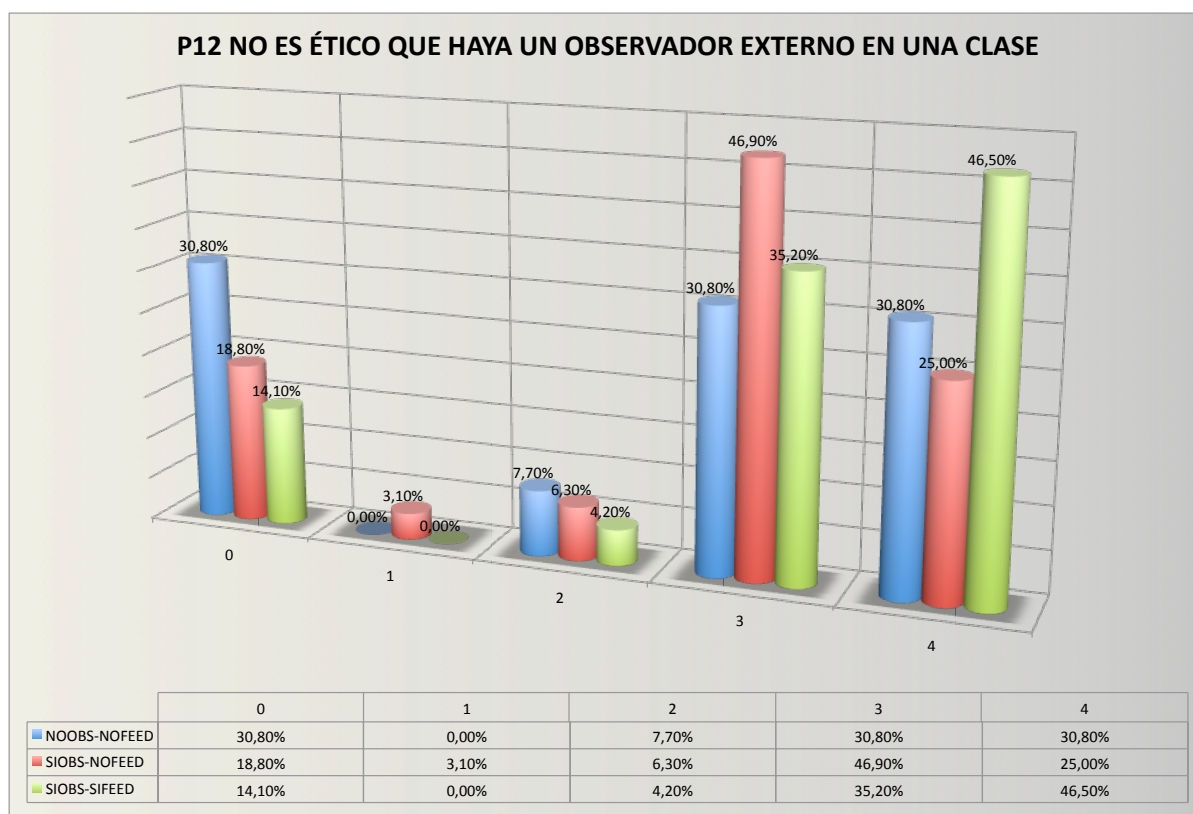
Grupo 1: Percepción de la observación por parte del profesorado.



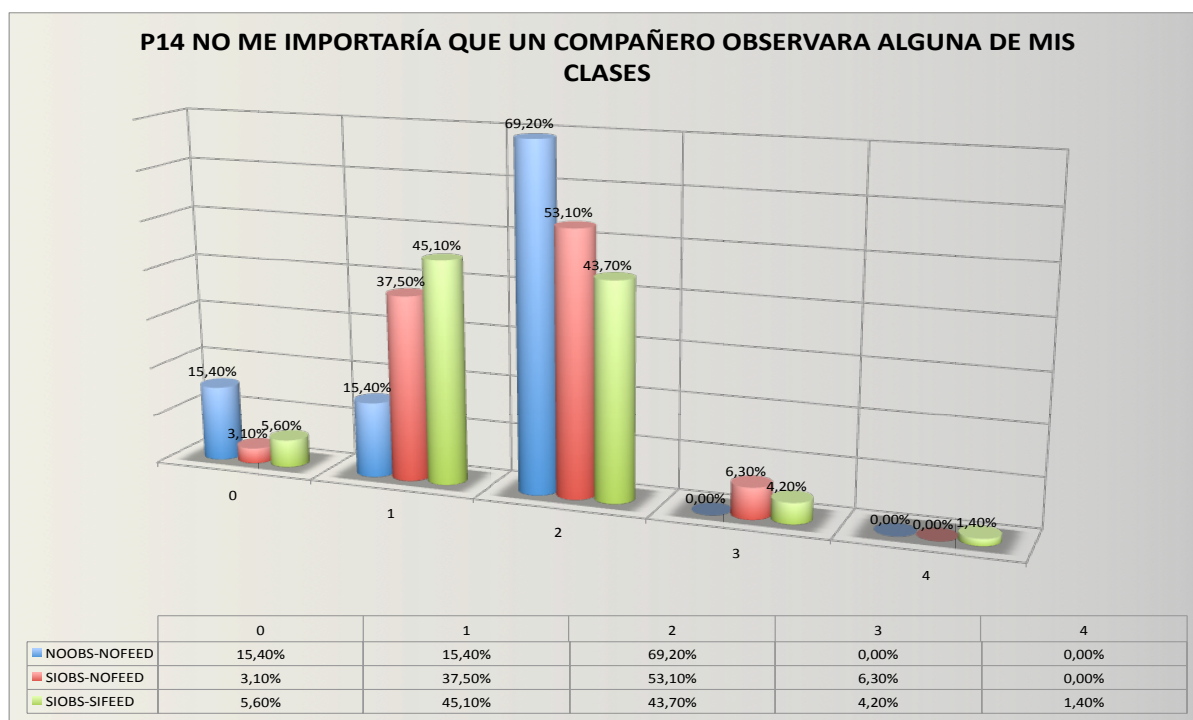
Gráfica 1: Resultados del ítem 5.



Gráfica 2: Resultados del ítem 7.

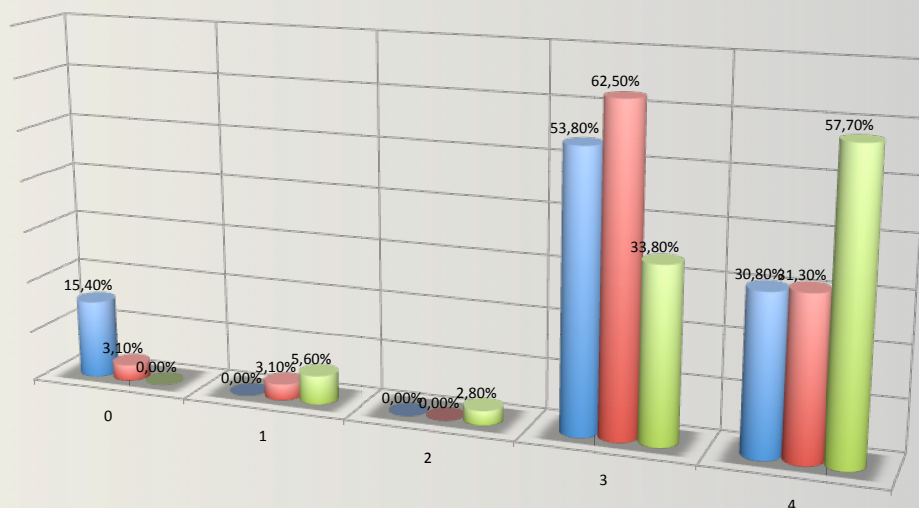


Gráfica 3: Resultados del ítem 12.



Gráfica 4: Resultados del ítem 14.

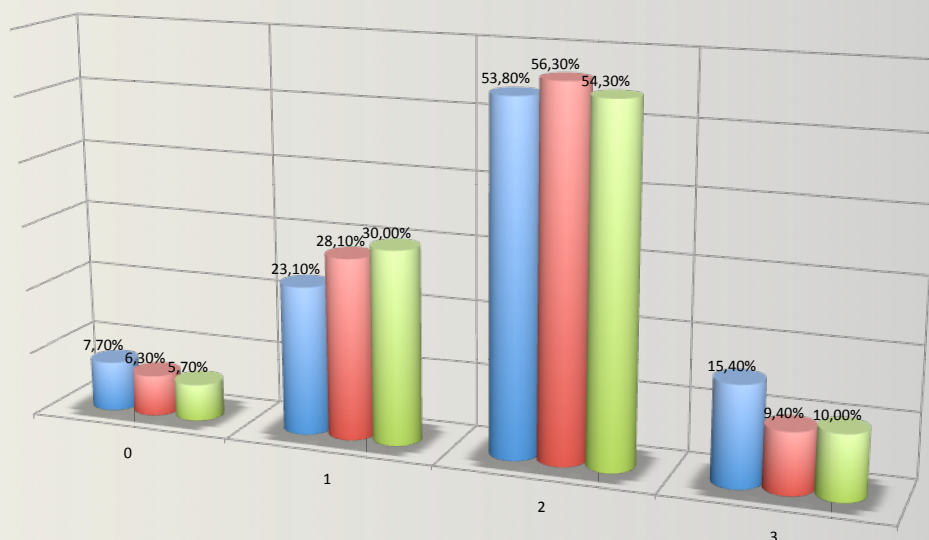
P20 LOS PROFESORES CON POCA EXPERIENCIA SON LOS ÚNICOS QUE SE PODRÍAN BENEFICIAR DE QUE HAYA UN OBSERVADOR QUE ANALICE SU CLASE



	0	1	2	3	4
■ NOOBS-NOFEED	15,40%	0,00%	0,00%	53,80%	30,80%
■ SIOBS-NOFEED	3,10%	3,10%	0,00%	62,50%	31,30%
■ SIOBS-SIFEED	0,00%	5,60%	2,80%	33,80%	57,70%

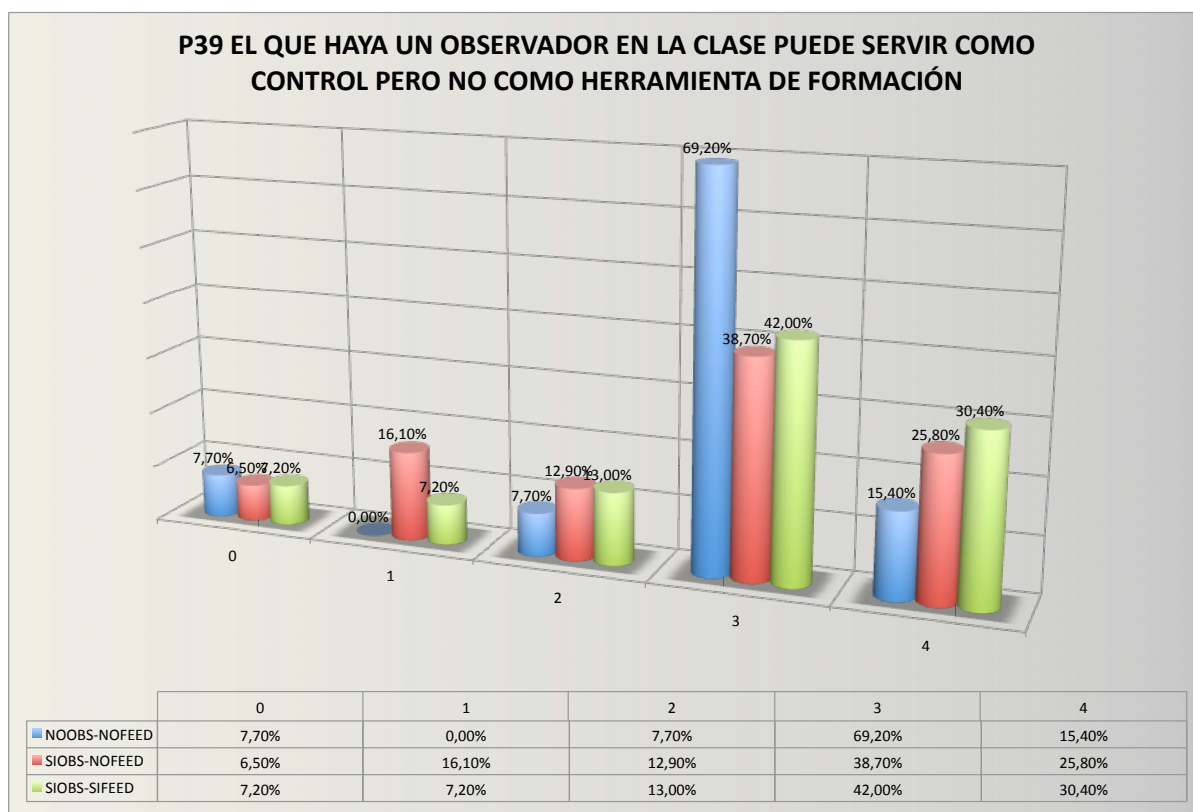
Gráfica 5: Resultados del ítem 20.

P30 LA MEJOR MANERA DE CONOCER CÓMO IMPARTEN CLASE OTROS COMPAÑEROS ES OBSERVANDO SUS SESIONES

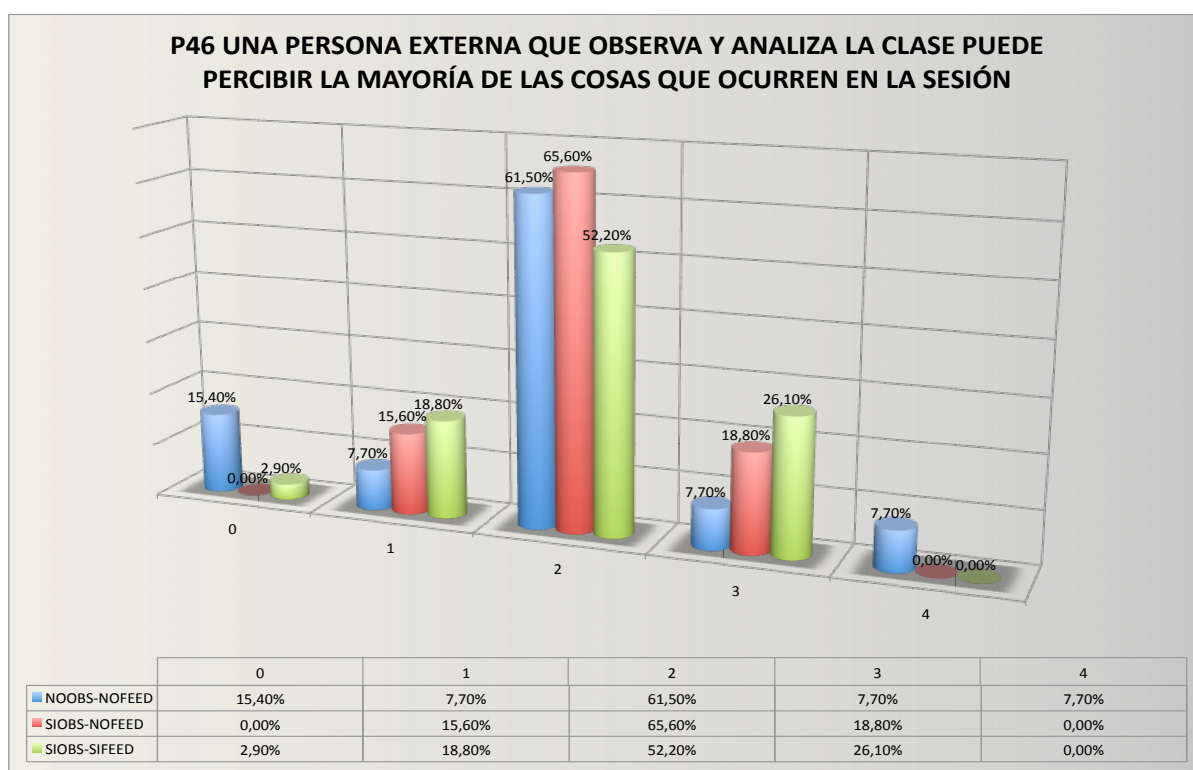


	0	1	2	3
■ NOOBS-NOFEED	7,70%	23,10%	53,80%	15,40%
■ SIOBS-NOFEED	6,30%	28,10%	56,30%	9,40%
■ SIOBS-SIFEED	5,70%	30,00%	54,30%	10,00%

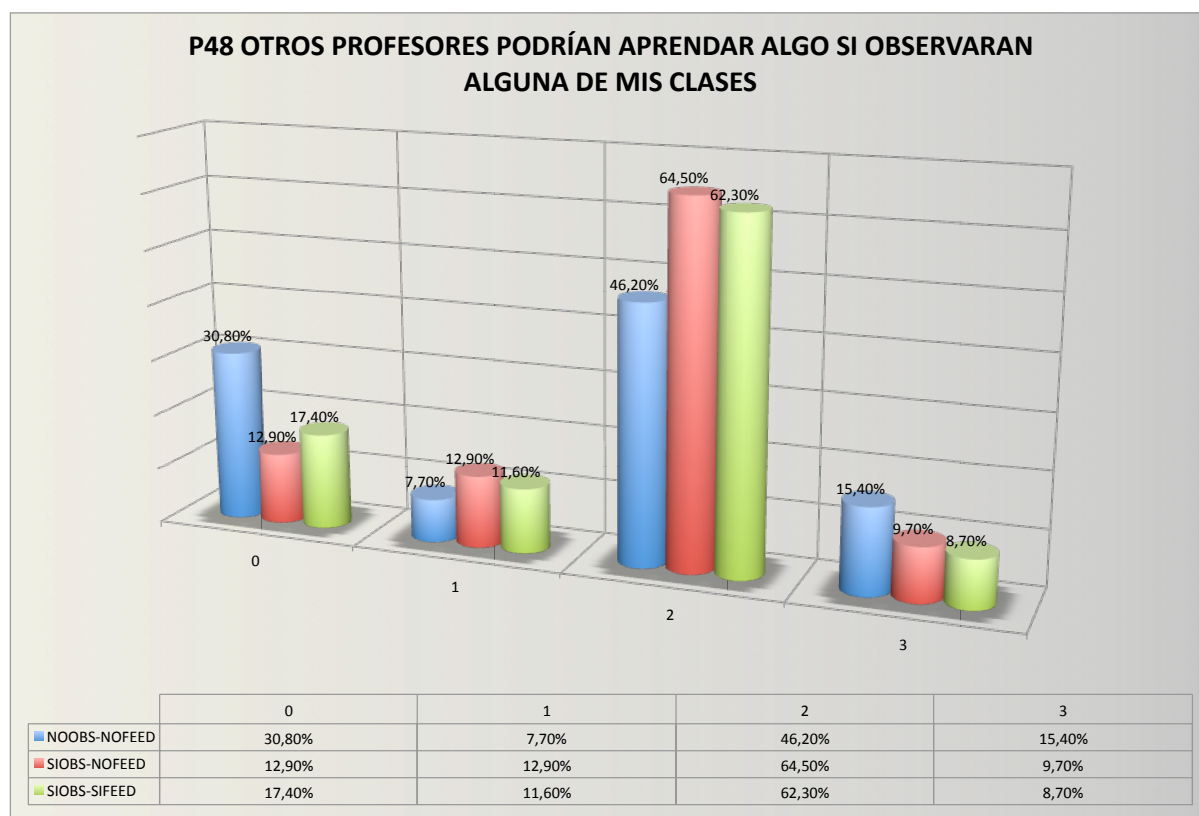
Gráfica 6: Resultados del ítem 30.



Gráfica 7: Resultados del ítem 39.

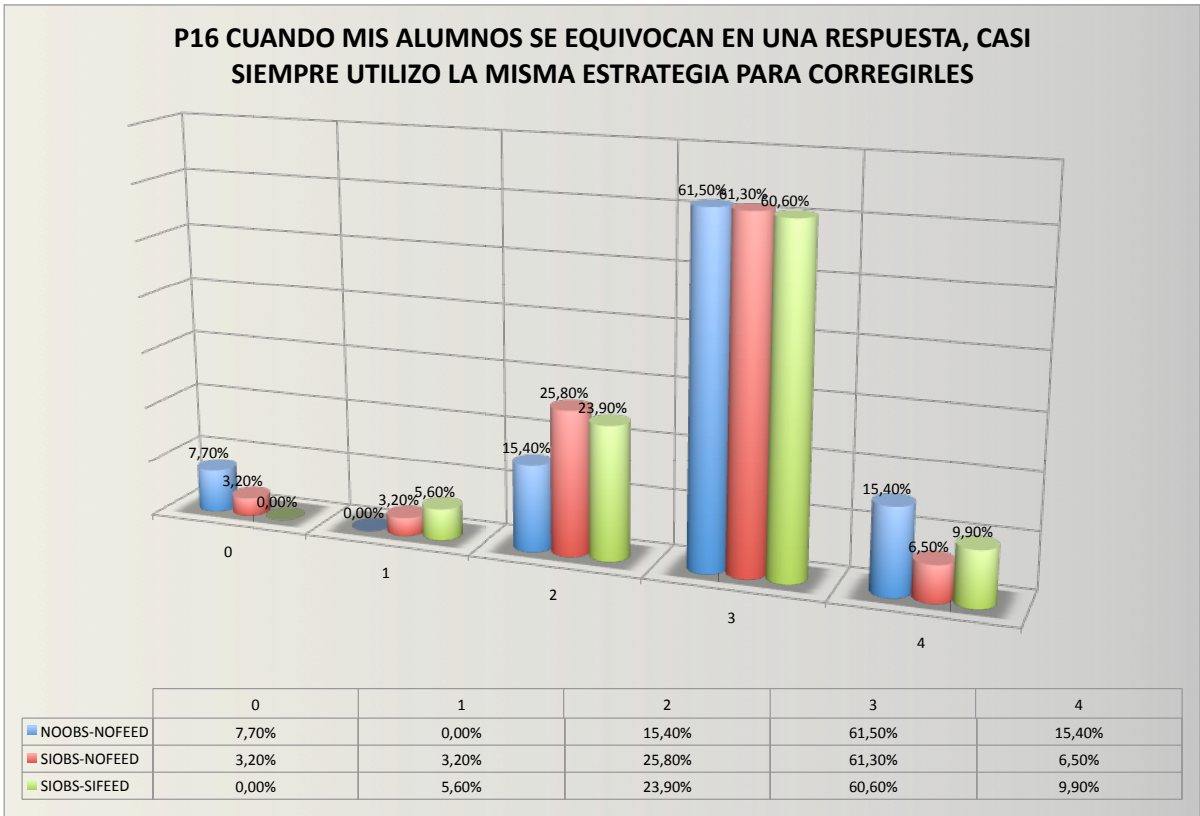


Gráfica 8: Resultados del ítem 46.

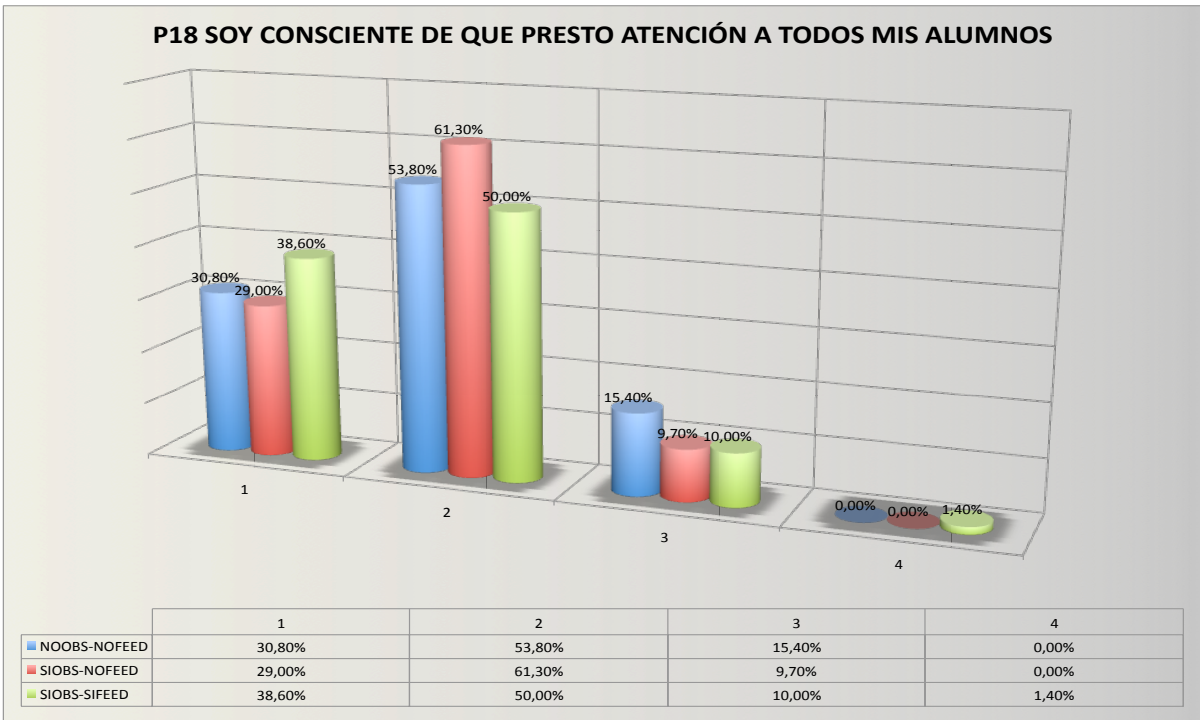


Gráfica 9: Resultados del ítem 48.

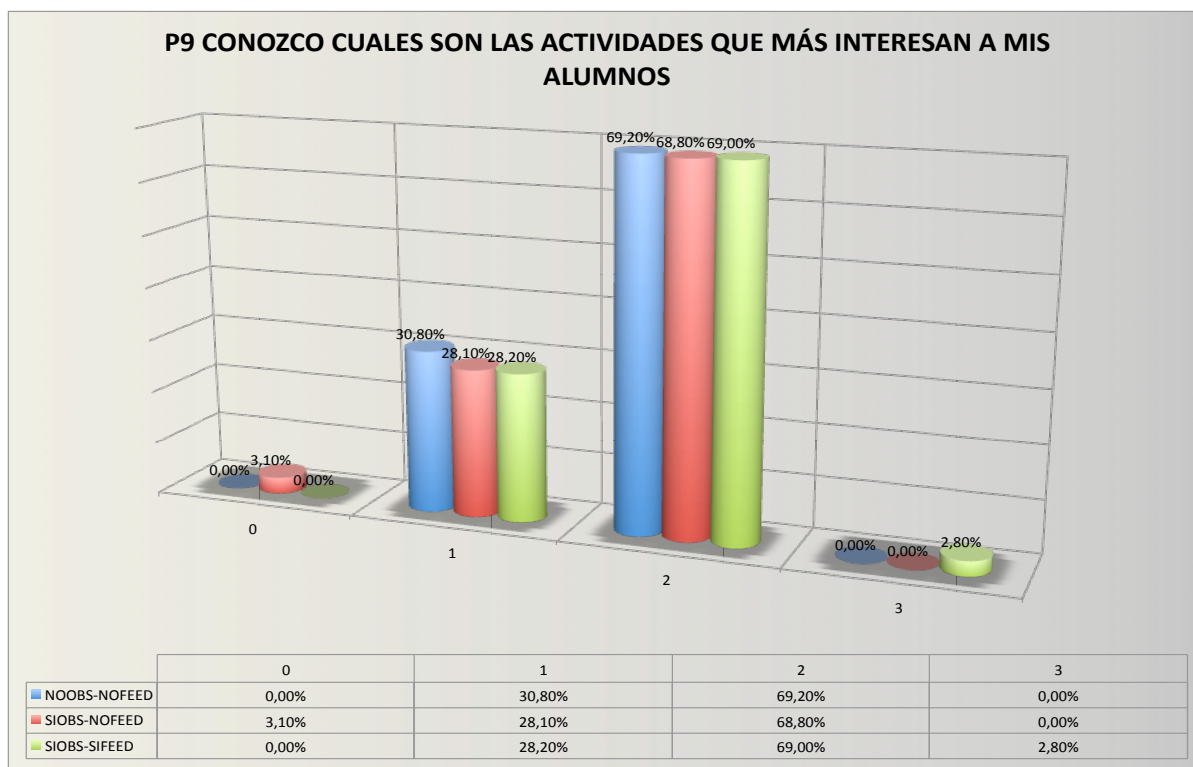
Grupo 2: Percepción del autoconocimiento del profesorado.



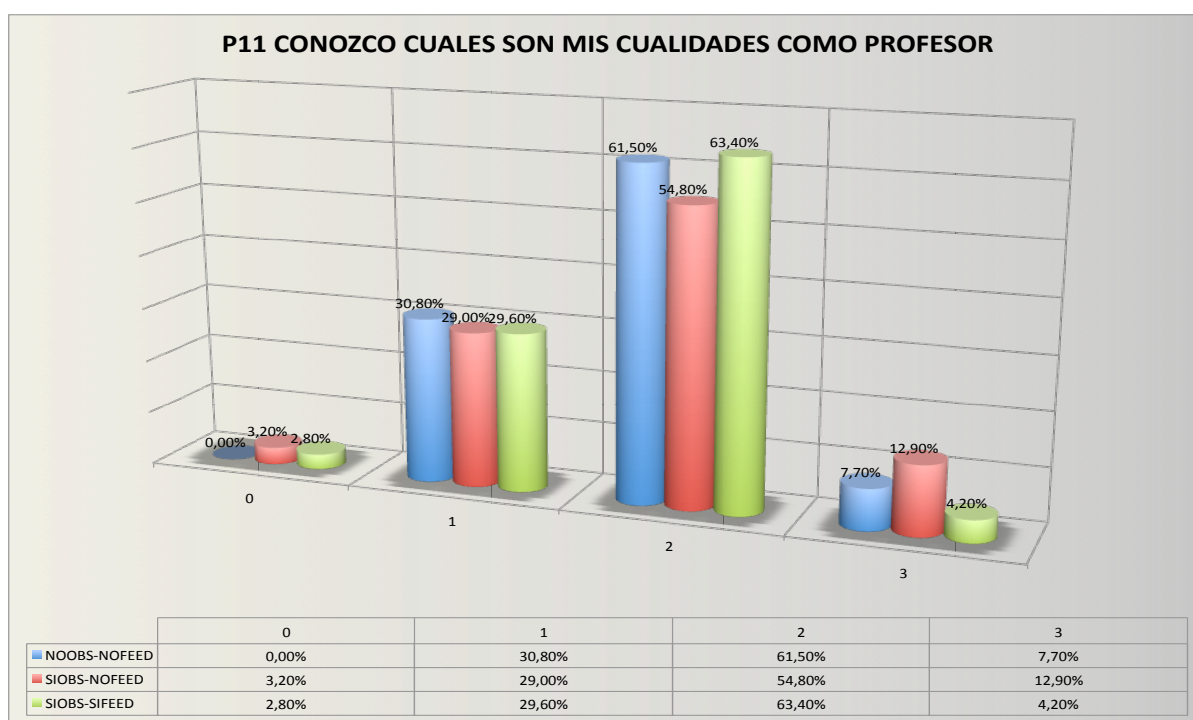
Gráfica 10: Resultados del ítem 16.



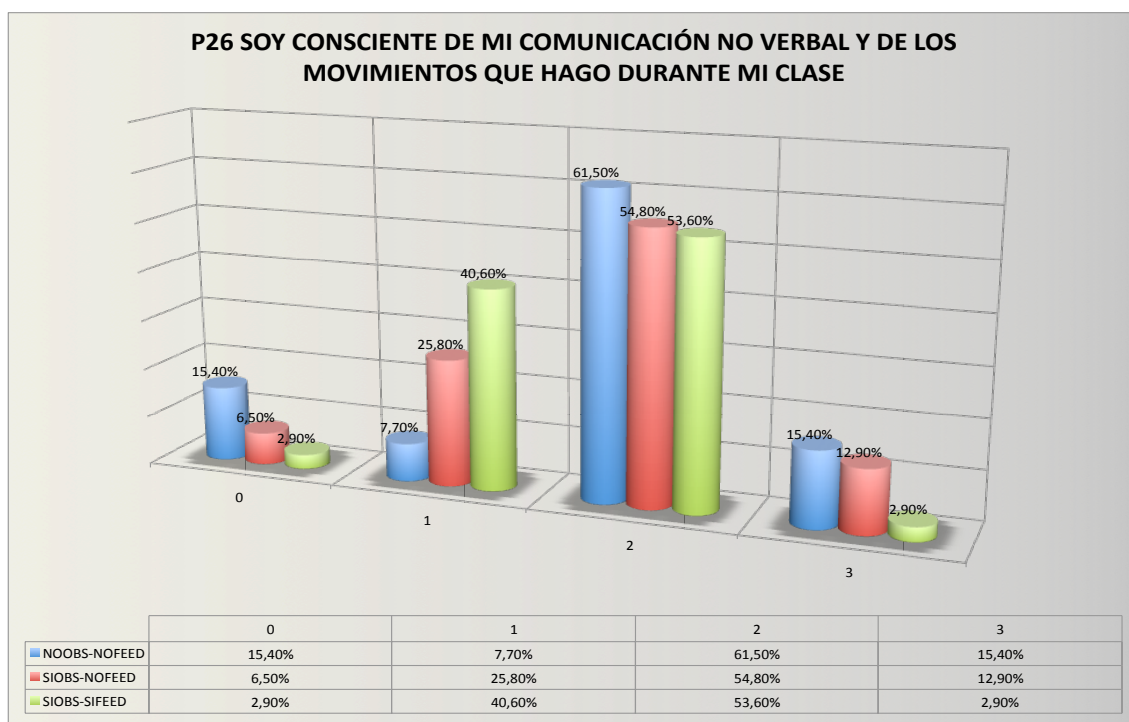
Gráfica 11: Resultados del ítem 18.



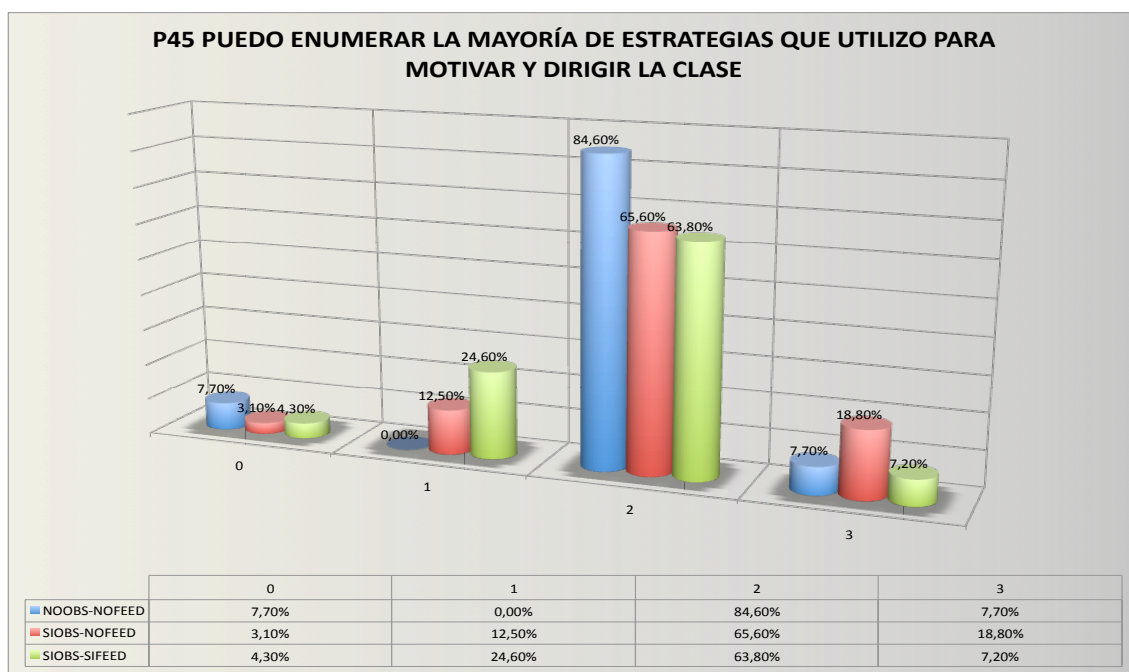
Gráfica 12: Resultados del ítem 9.



Gráfica 13: Resultados del ítem 11.

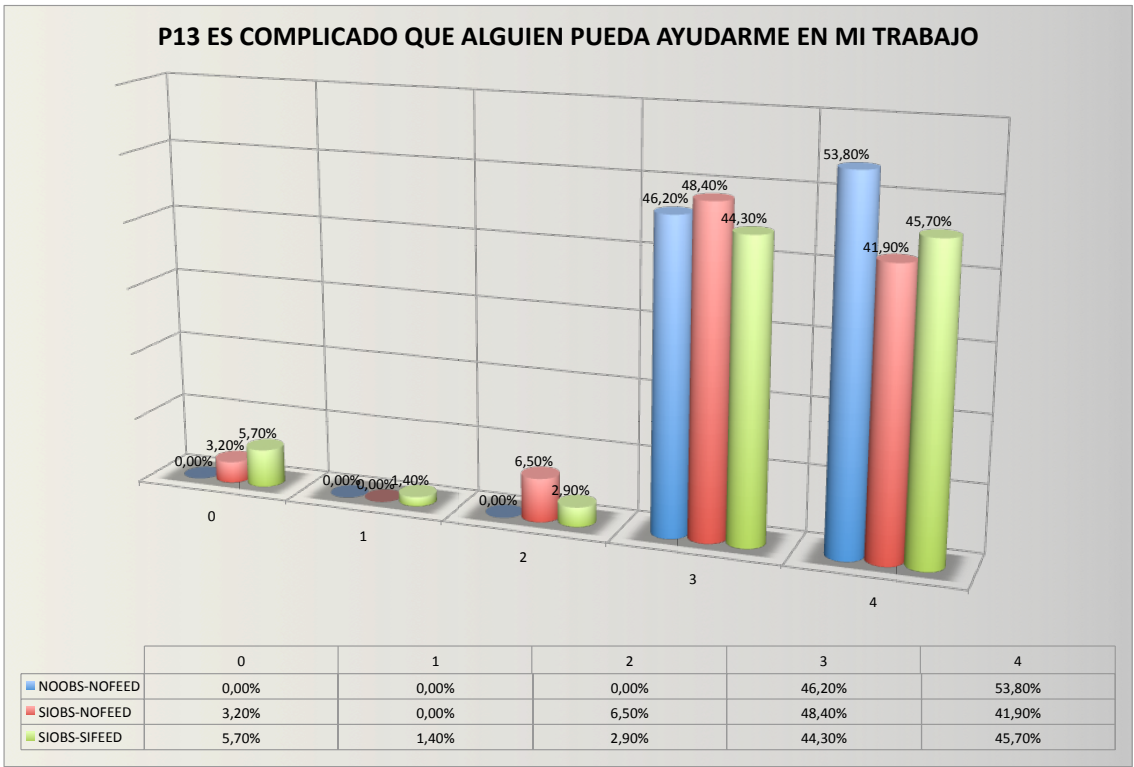


Gráfica 14: Resultados del ítem 26.

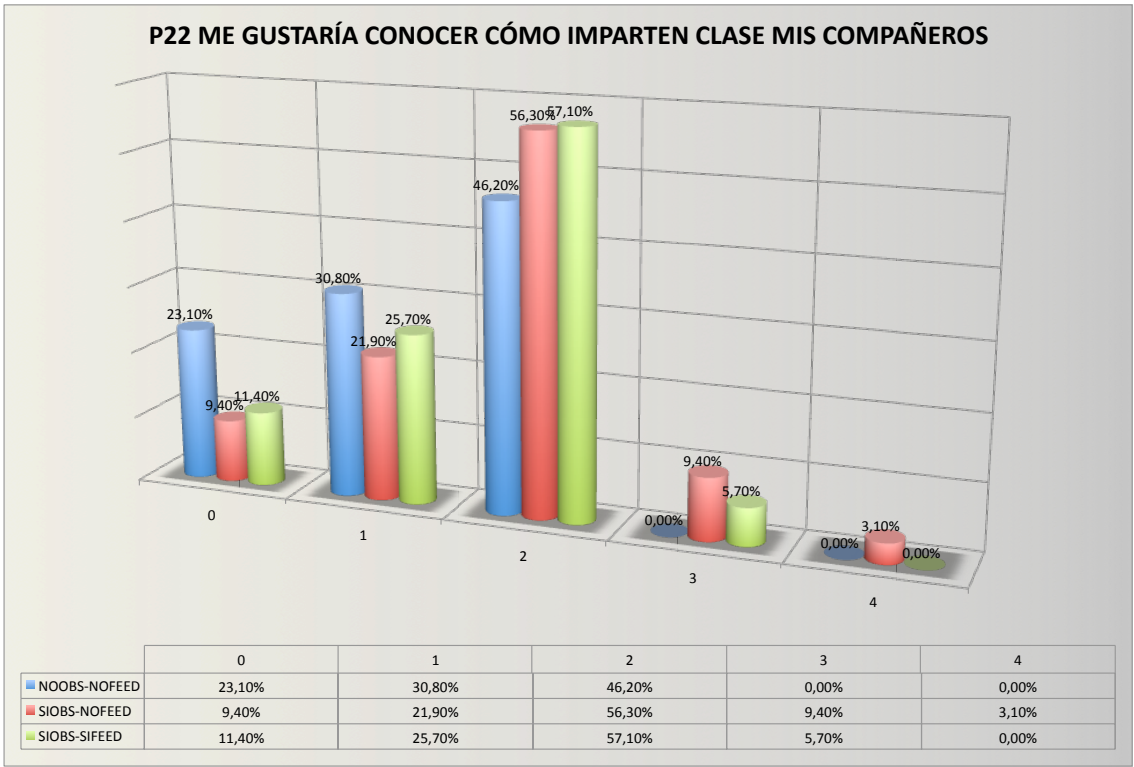


Gráfica 15: Resultados del ítem 45.

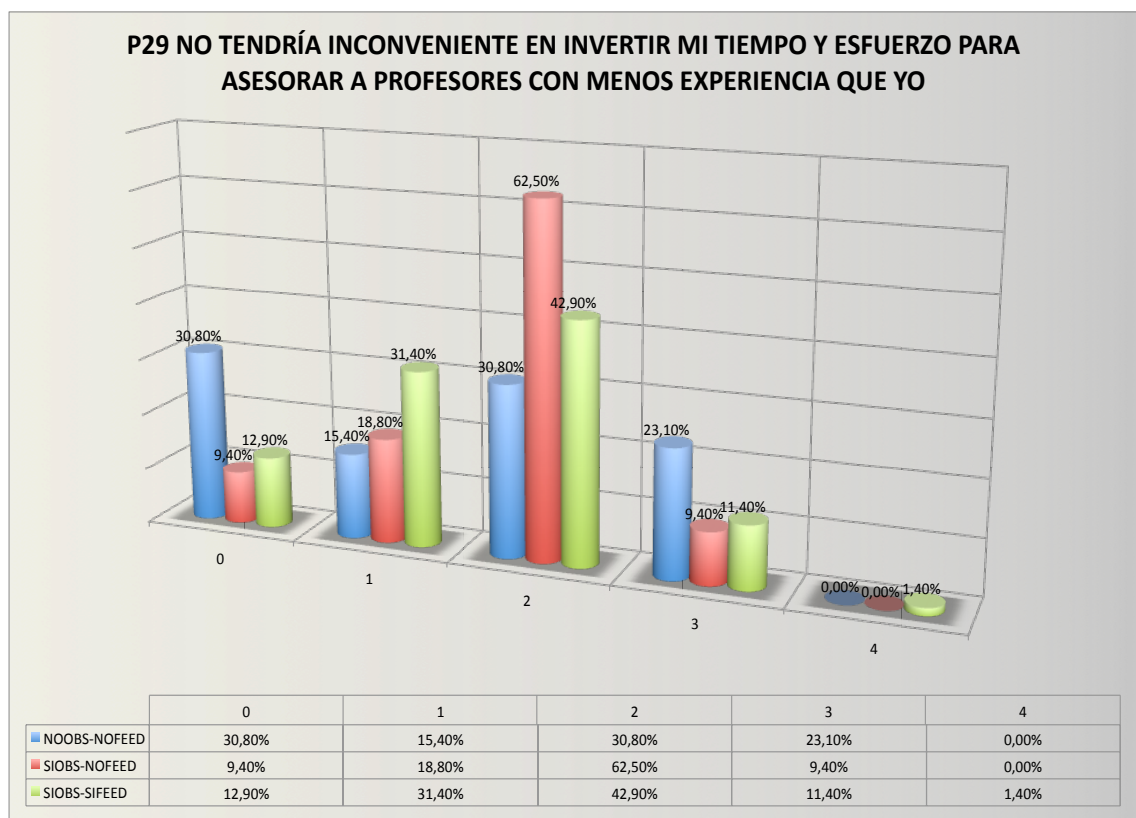
Grupo 3: Trabajo cooperativo.



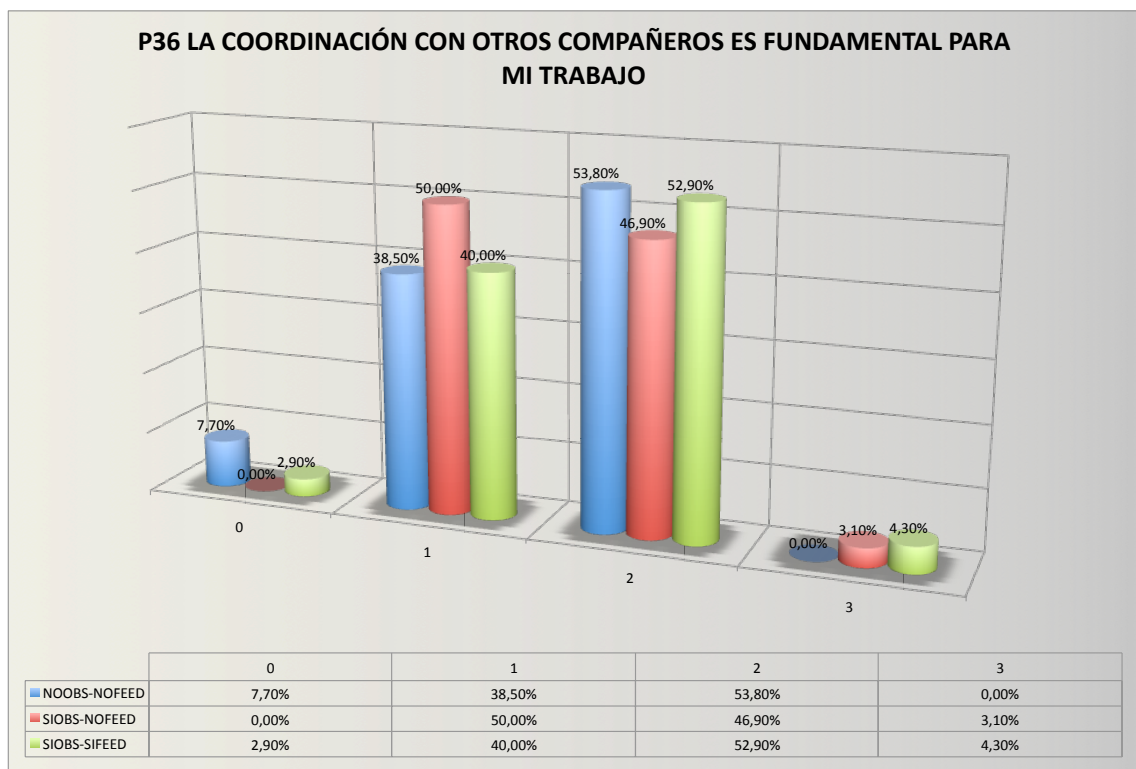
Gráfica 16: Resultados del ítem 13.



Gráfica 17: Resultados del ítem 22.

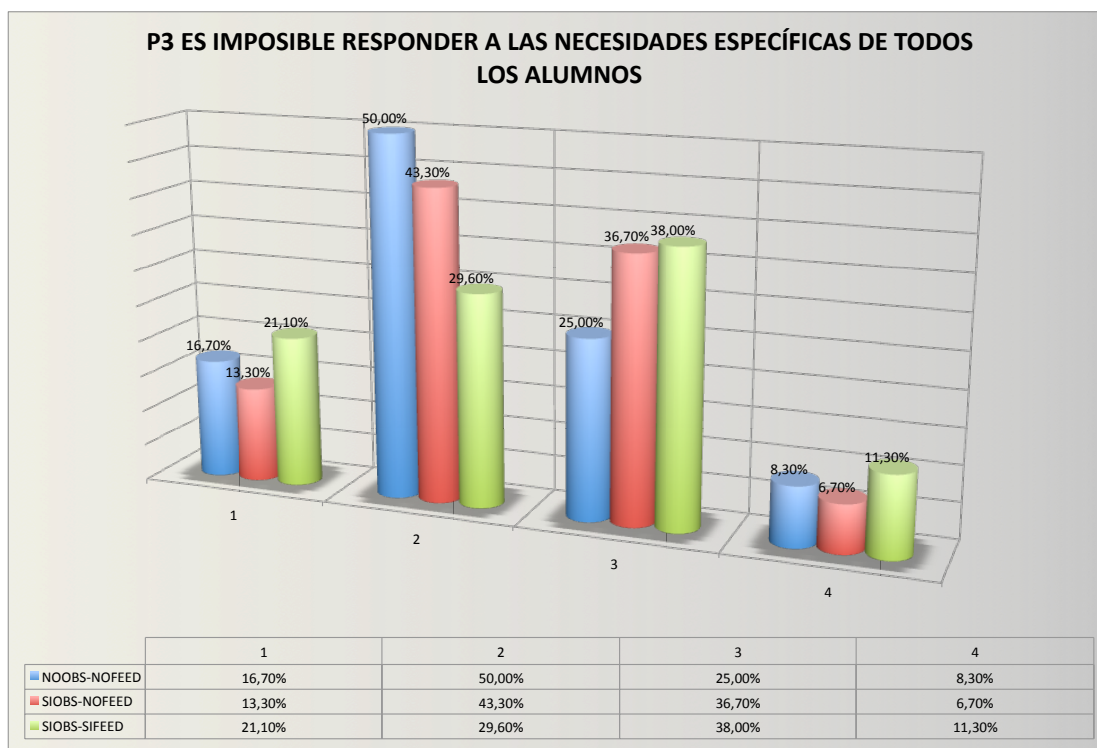


Gráfica 18: Resultados del ítem 29.

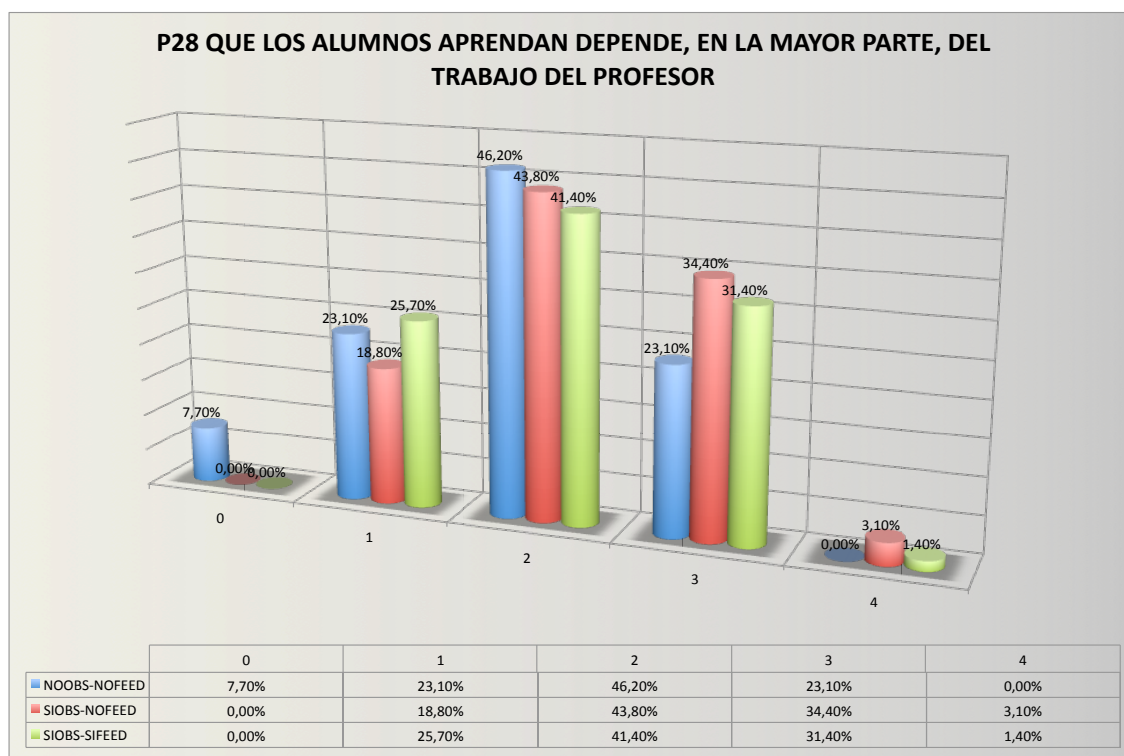


Gráfica 19: Resultados del ítem 36.

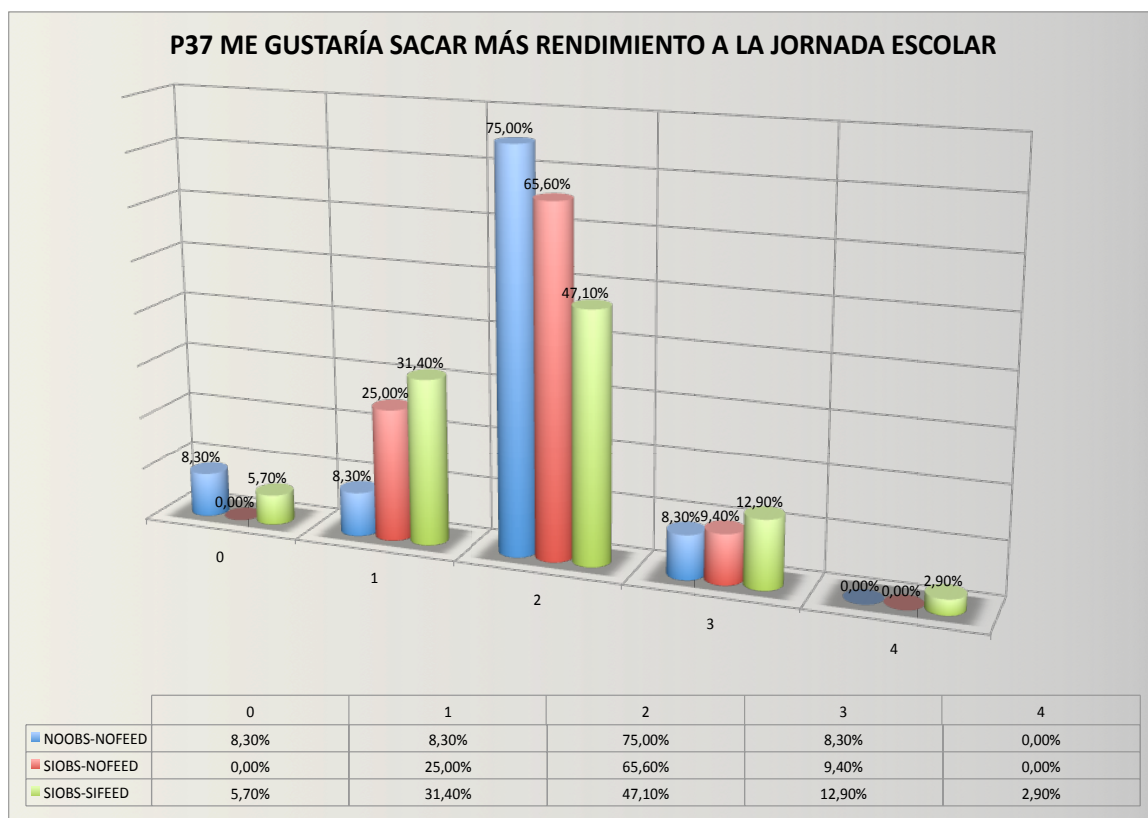
Grupo 4: Grado de responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



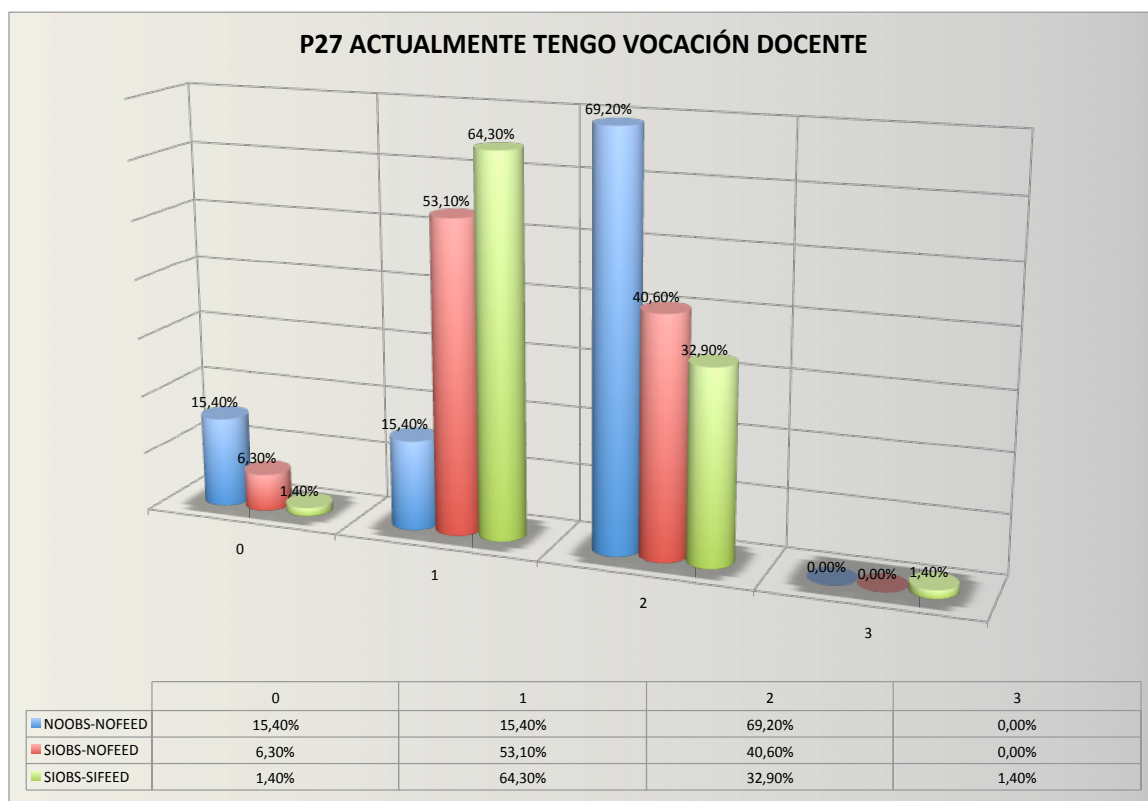
Gráfica 20: Resultados del ítem 3.



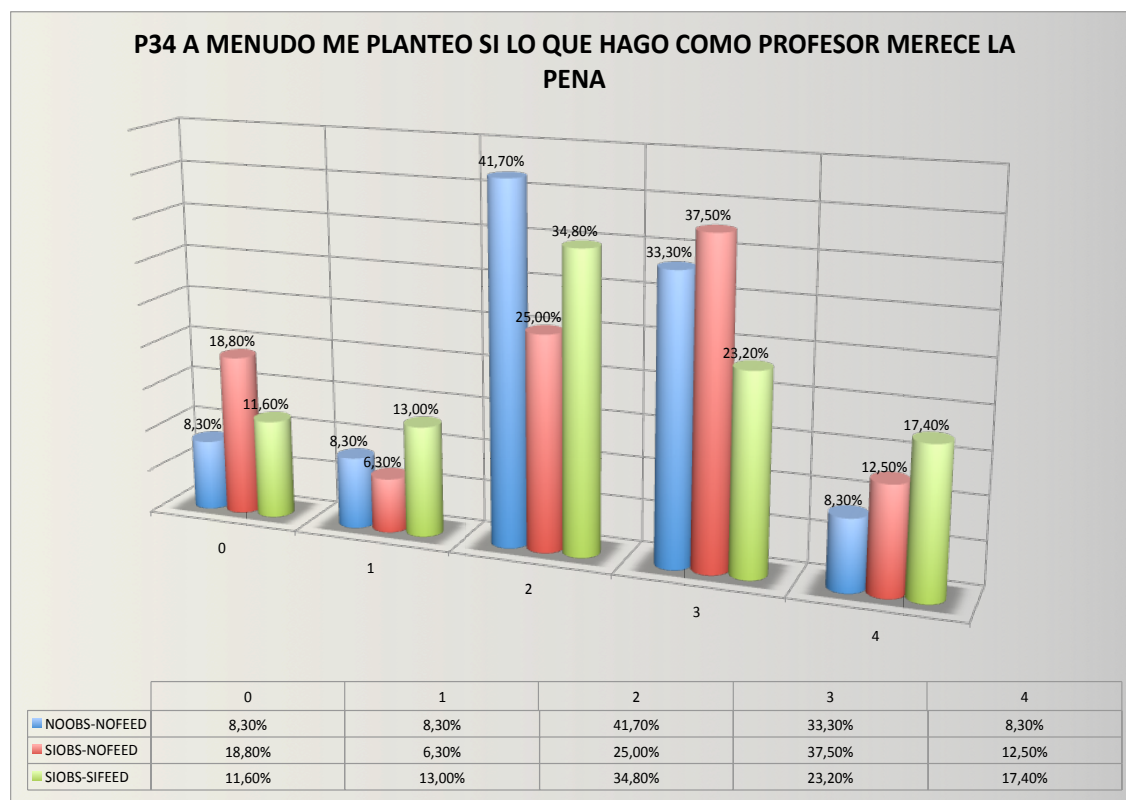
Gráfica 21: Resultados del ítem 28.



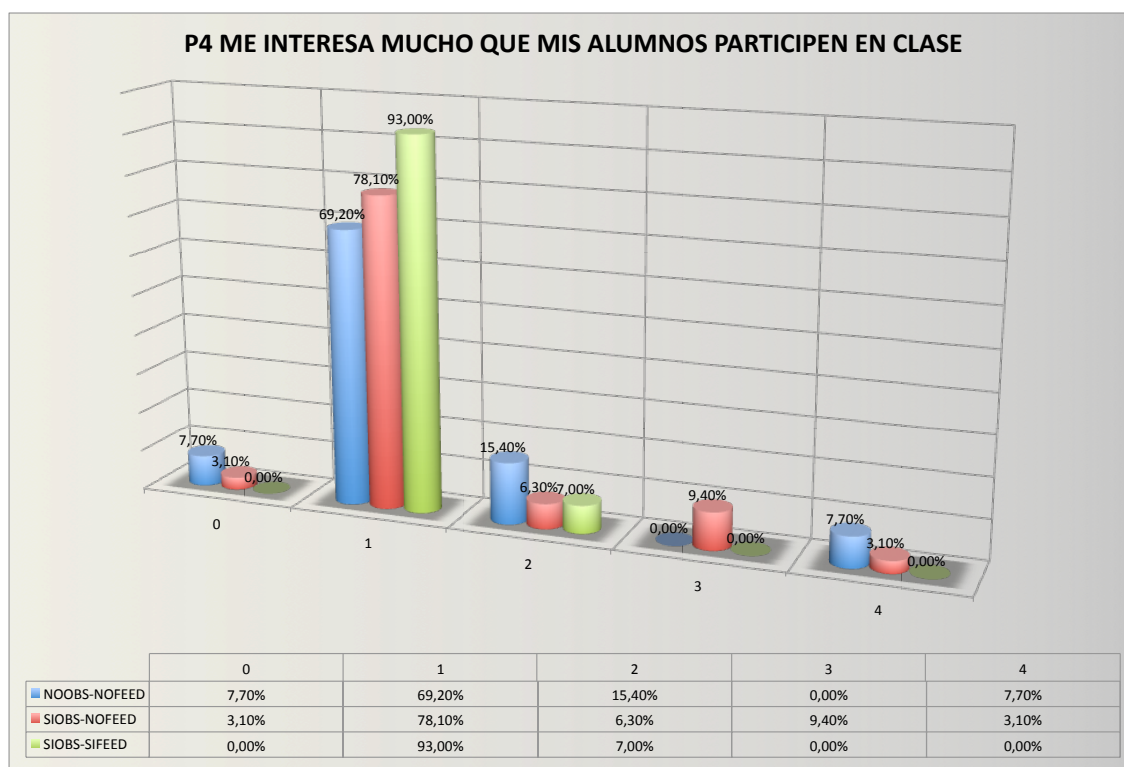
Gráfica 22: Resultados del ítem 37.



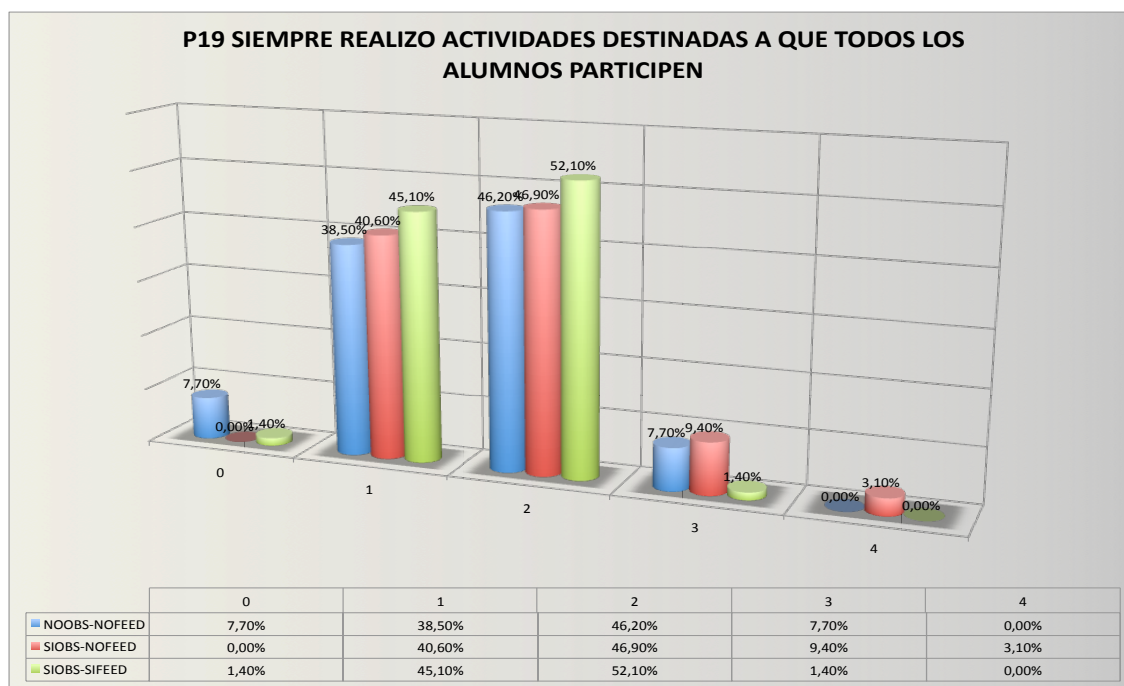
Gráfica 23: Resultados del ítem 27.



Gráfica 24: Resultados del ítem 34.

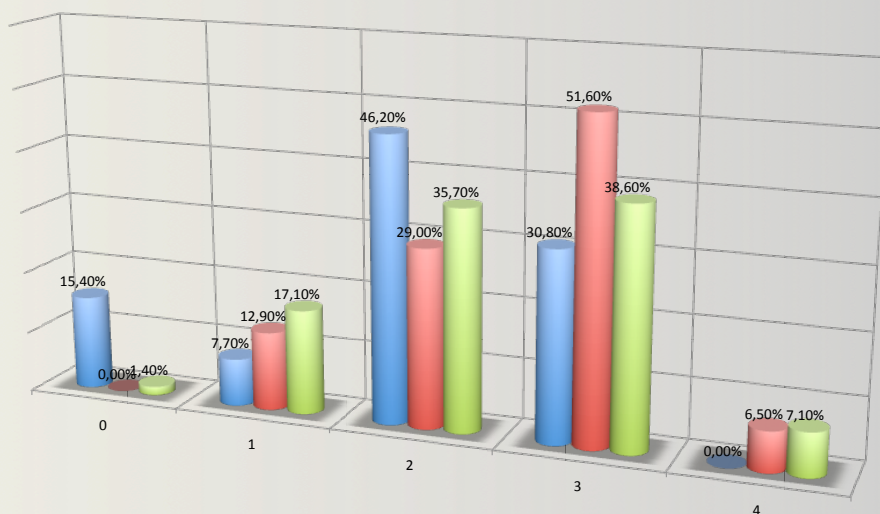


Gráfica 25: Resultados del ítem 4.



Gráfica 26: Resultados del ítem 19.

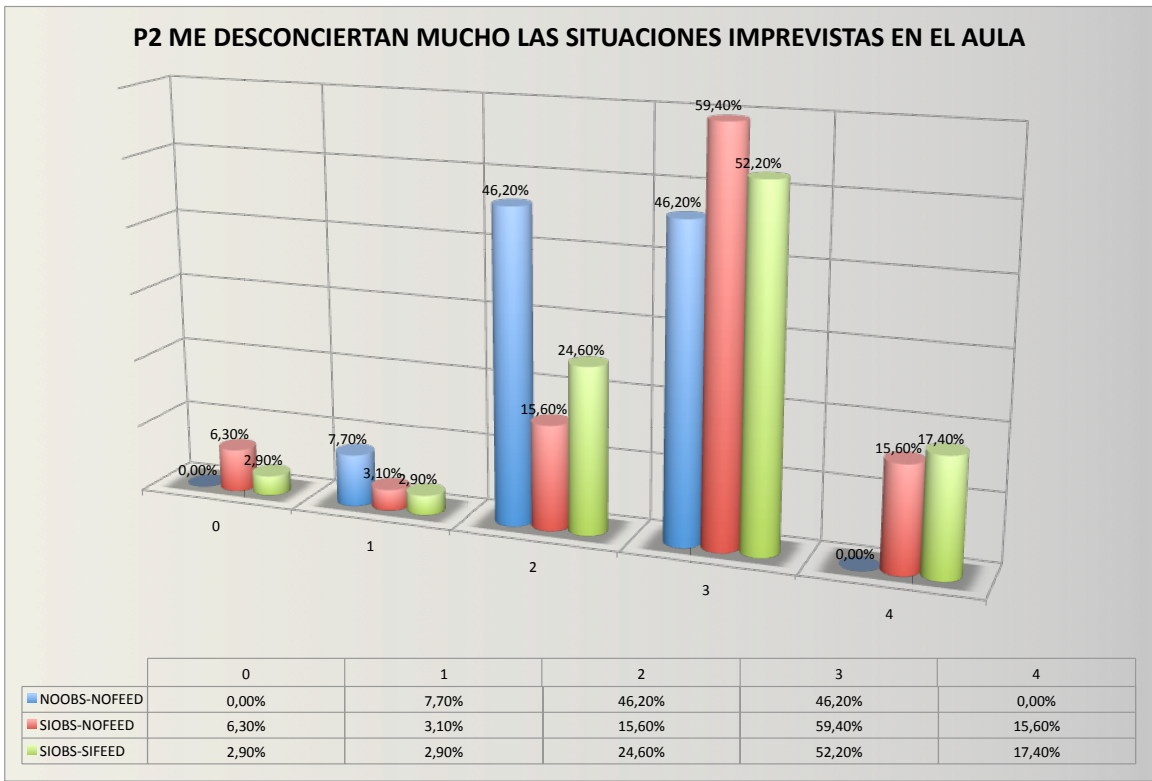
P44 LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA ESTÁ EN MANOS, PRINCIPALMENTE, DE LOS PROFESORES



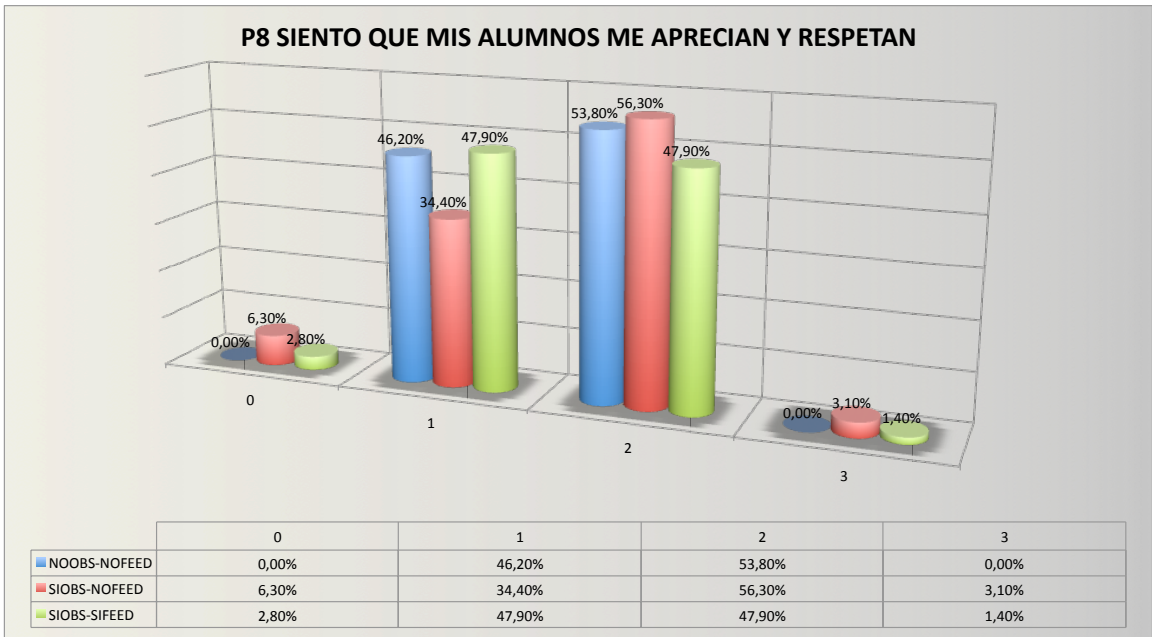
	0	1	2	3	4
NOOBS-NOFEED	15,40%	7,70%	46,20%	30,80%	0,00%
SIOBS-NOFEED	0,00%	12,90%	29,00%	51,60%	6,50%
SIOBS-SIFEED	1,40%	17,10%	35,70%	38,60%	7,10%

Gráfica 27: Resultados del ítem 44.

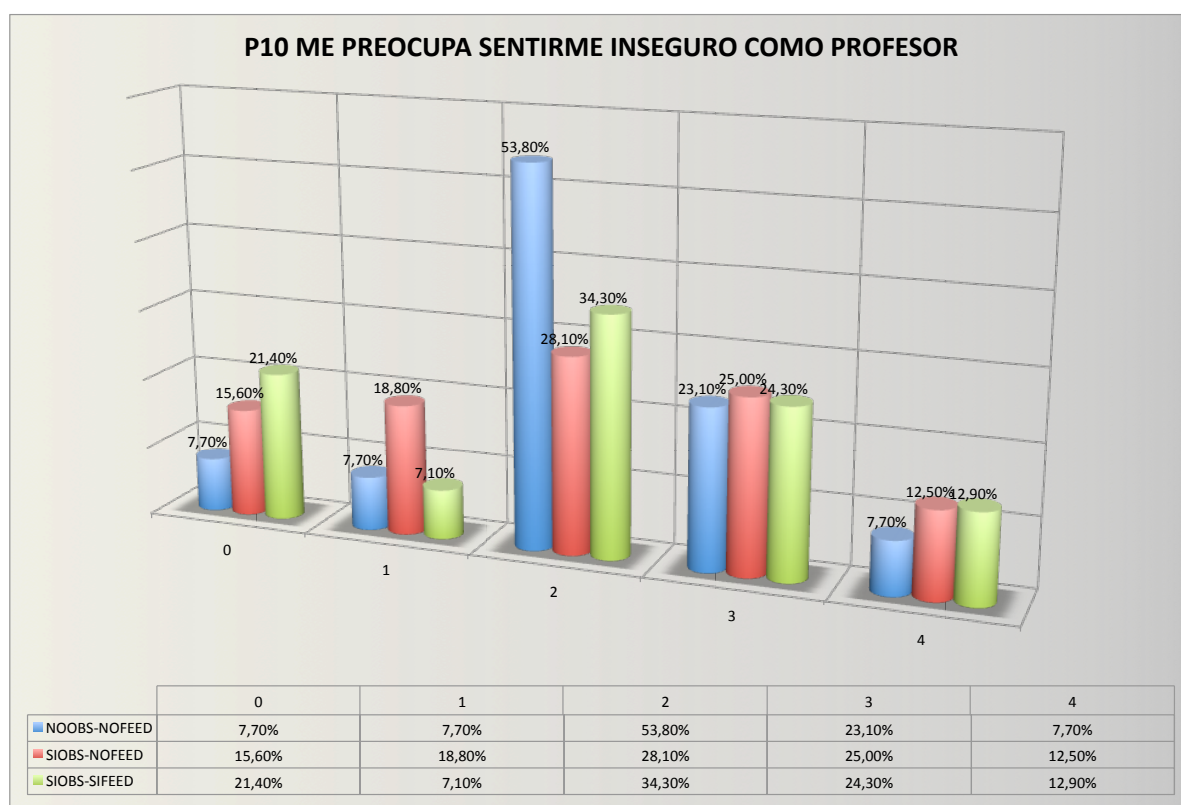
Grupo 5: Factor emocional del profesorado.



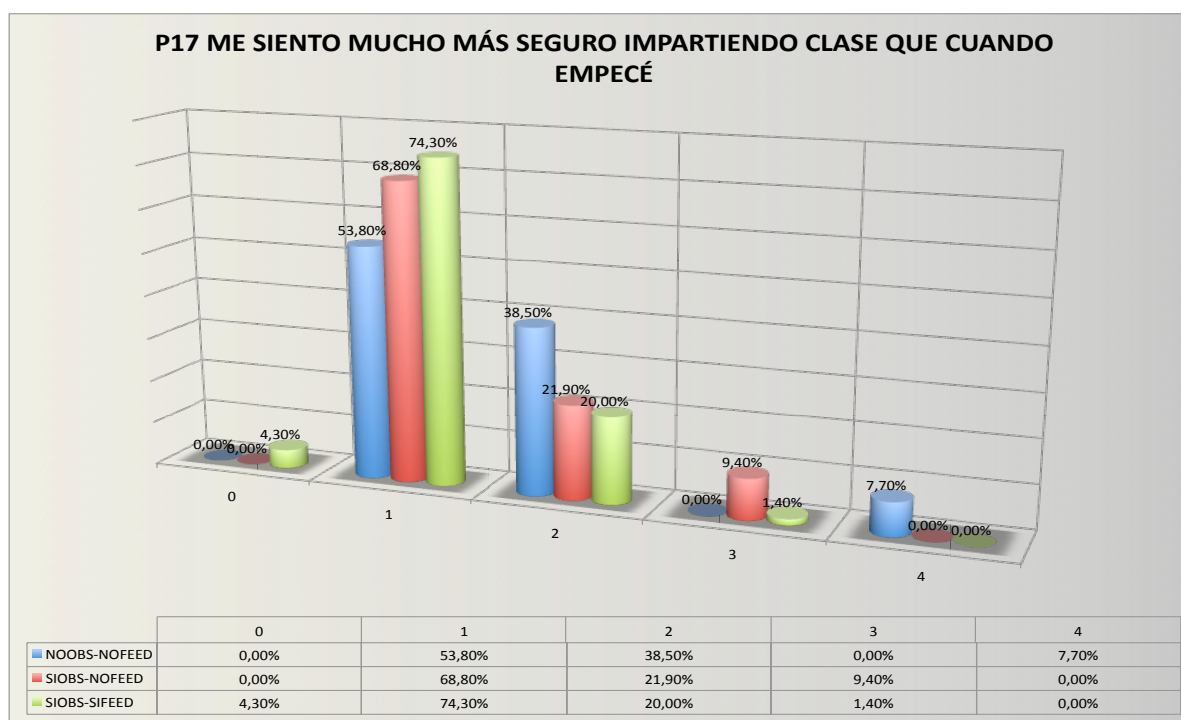
Gráfica 28: Resultados del ítem 2.



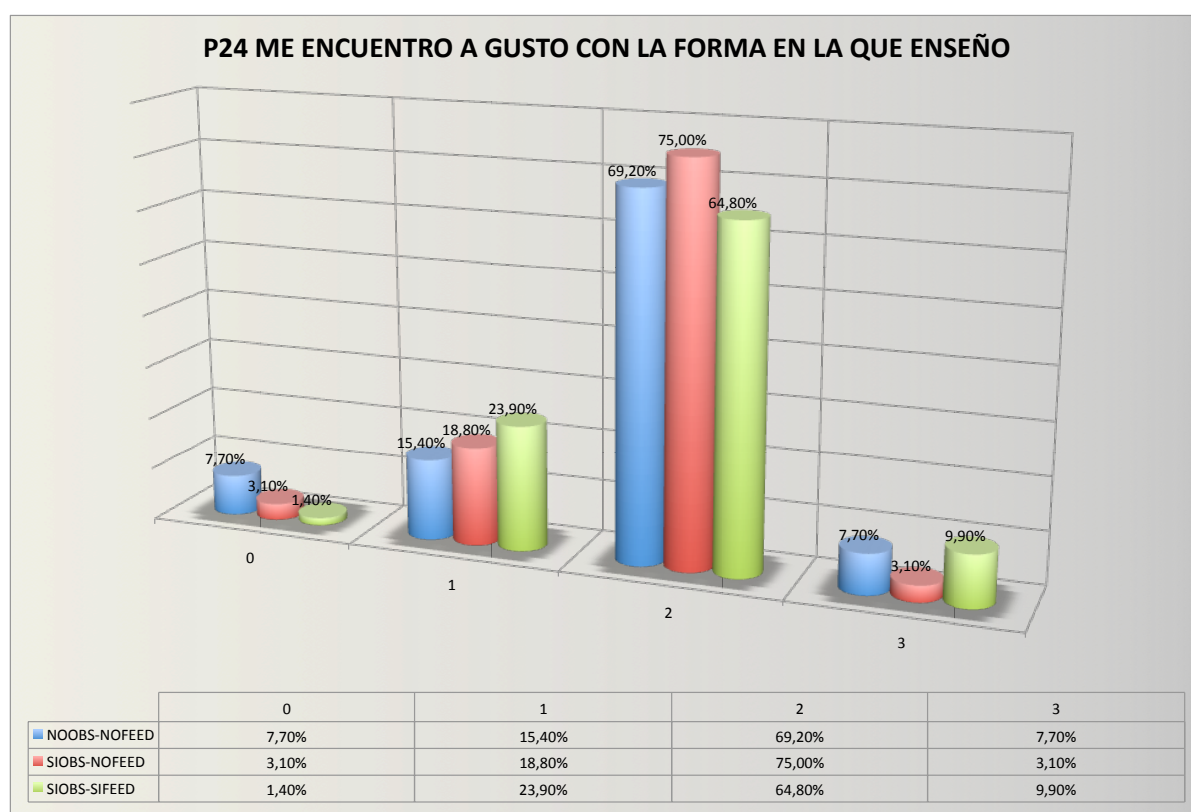
Gráfica 29: Resultados del ítem 8.



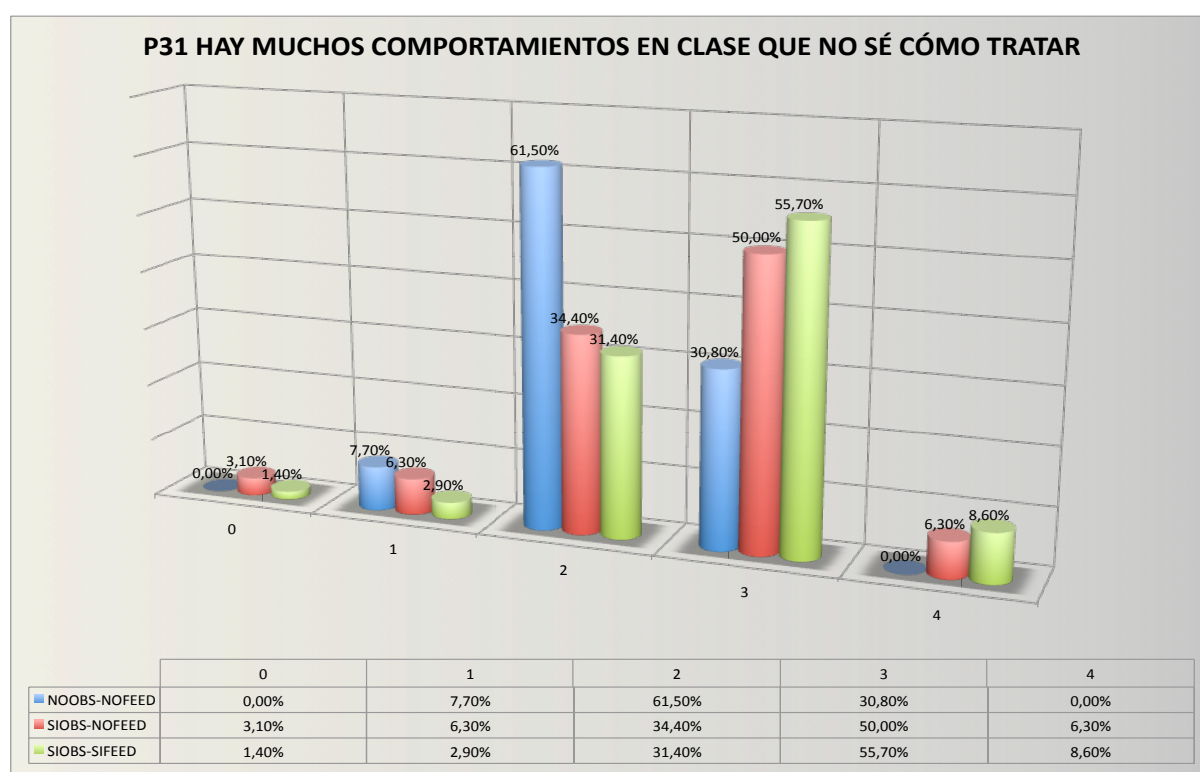
Gráfica 30: Resultados del ítem 10.



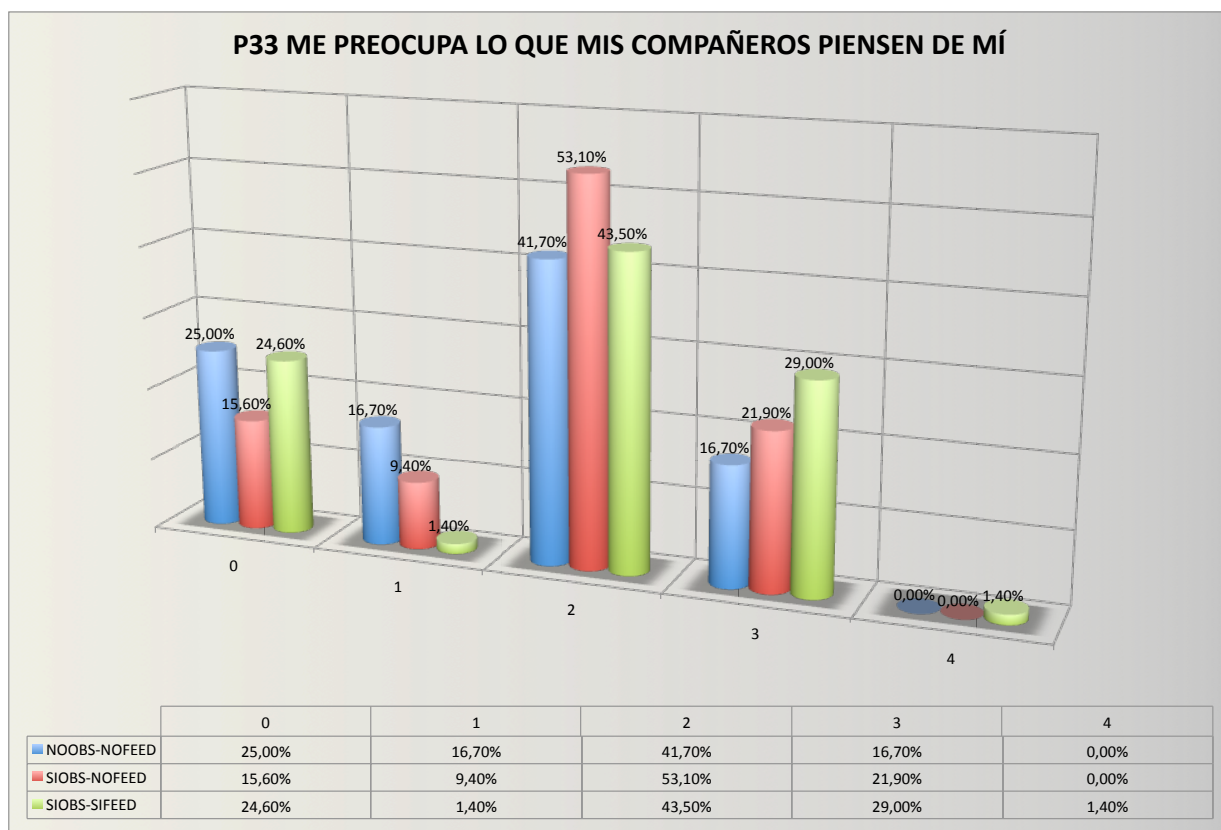
Gráfica 31: Resultados del ítem 17.



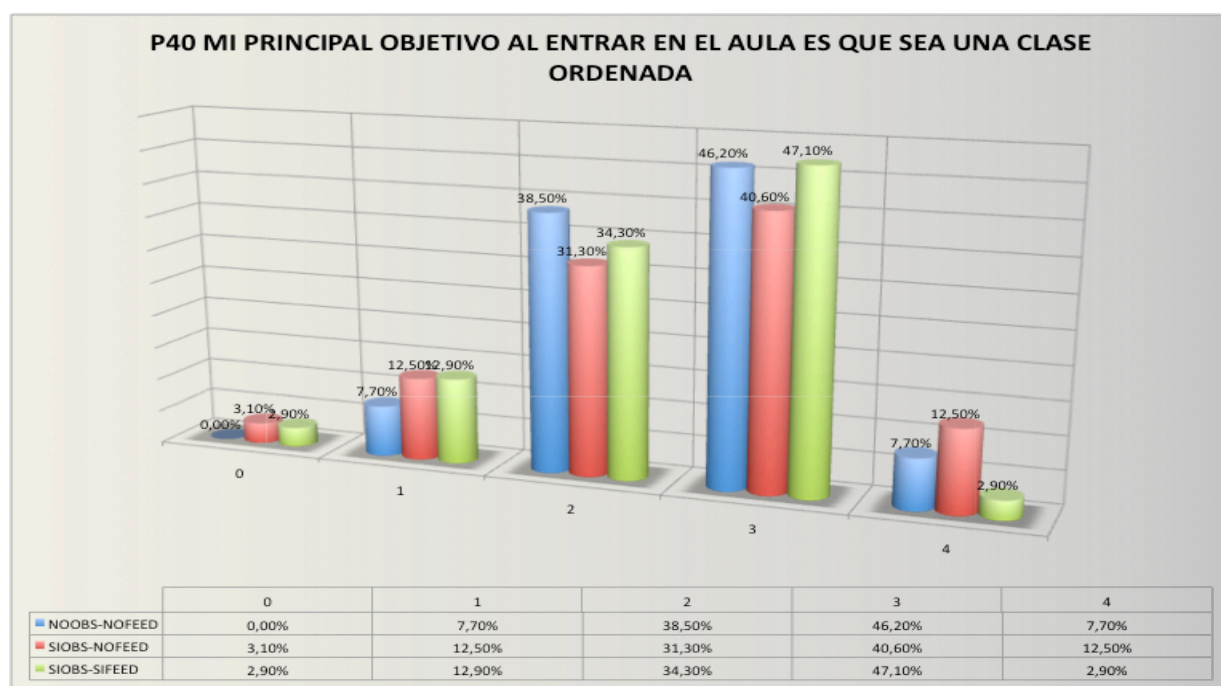
Gráfica 32: Resultados del ítem 24.



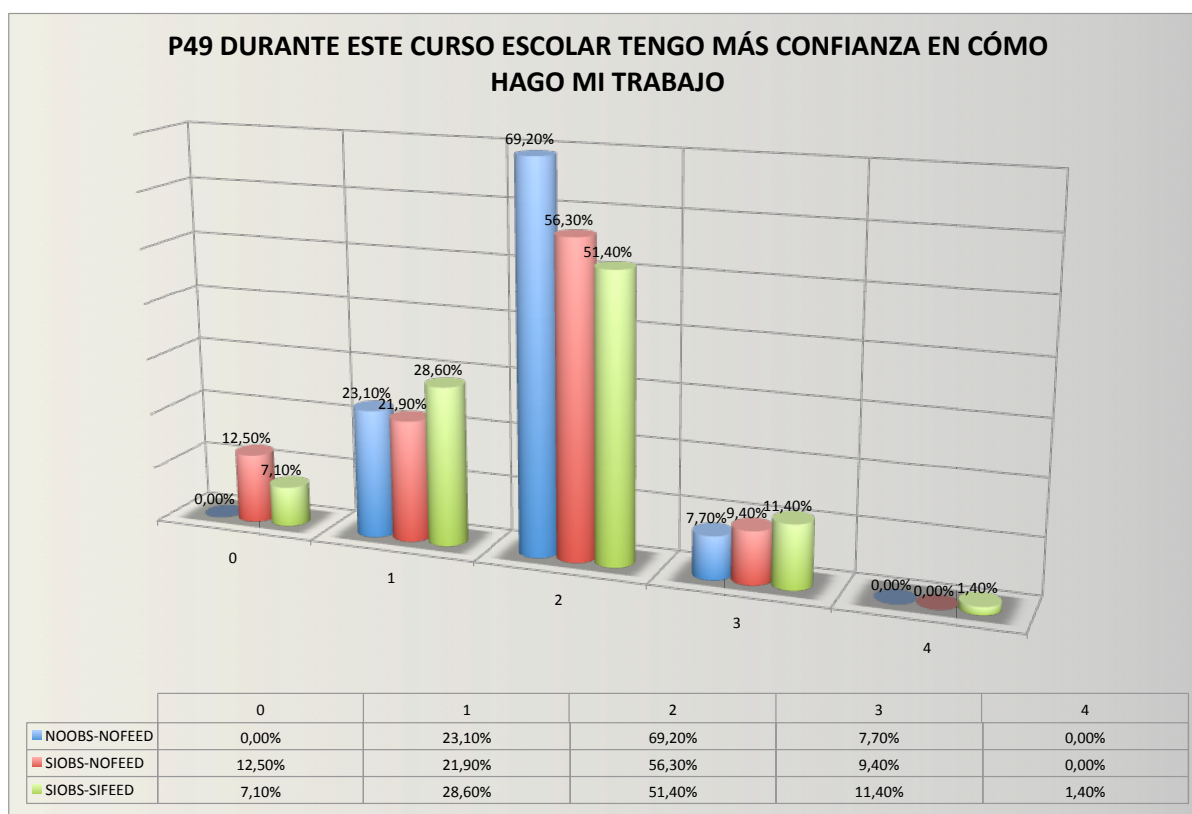
Gráfica 33: Resultados del ítem 31.



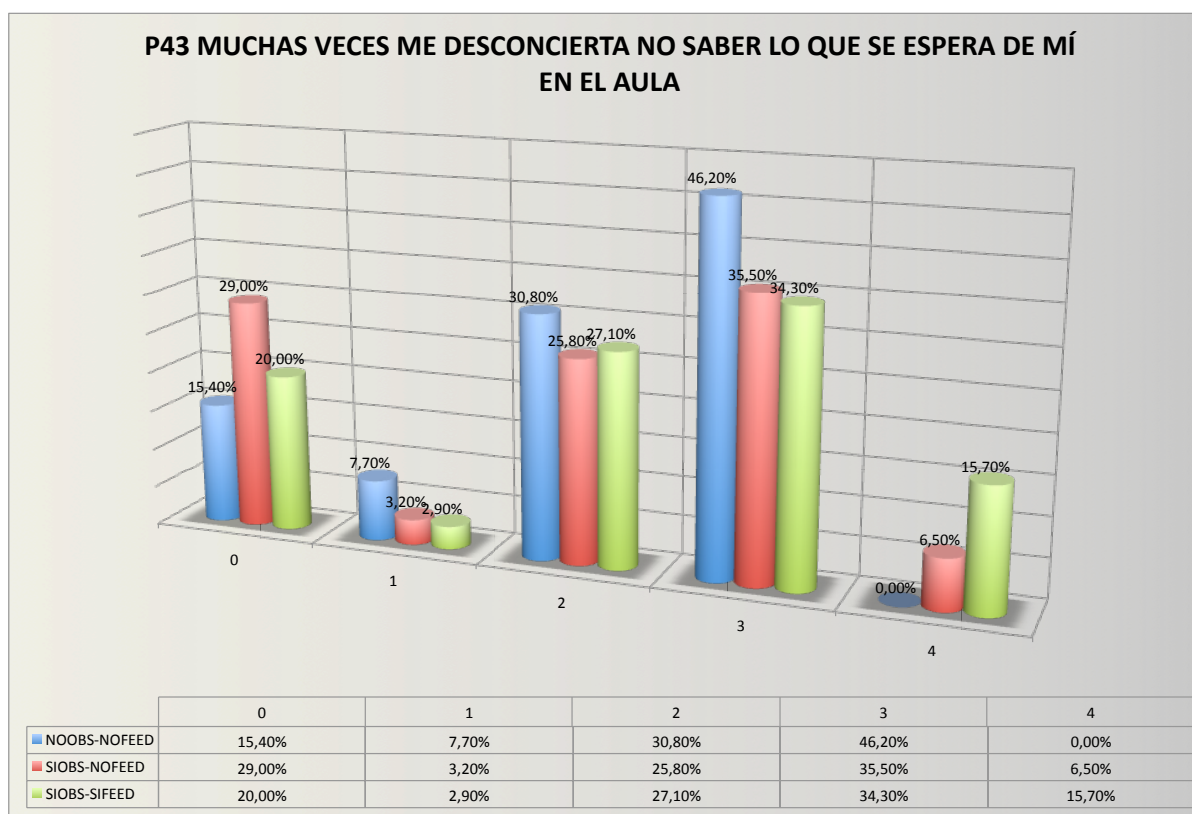
Gráfica 34: Resultados del ítem 33.



Gráfica 35: Resultados del ítem 40.

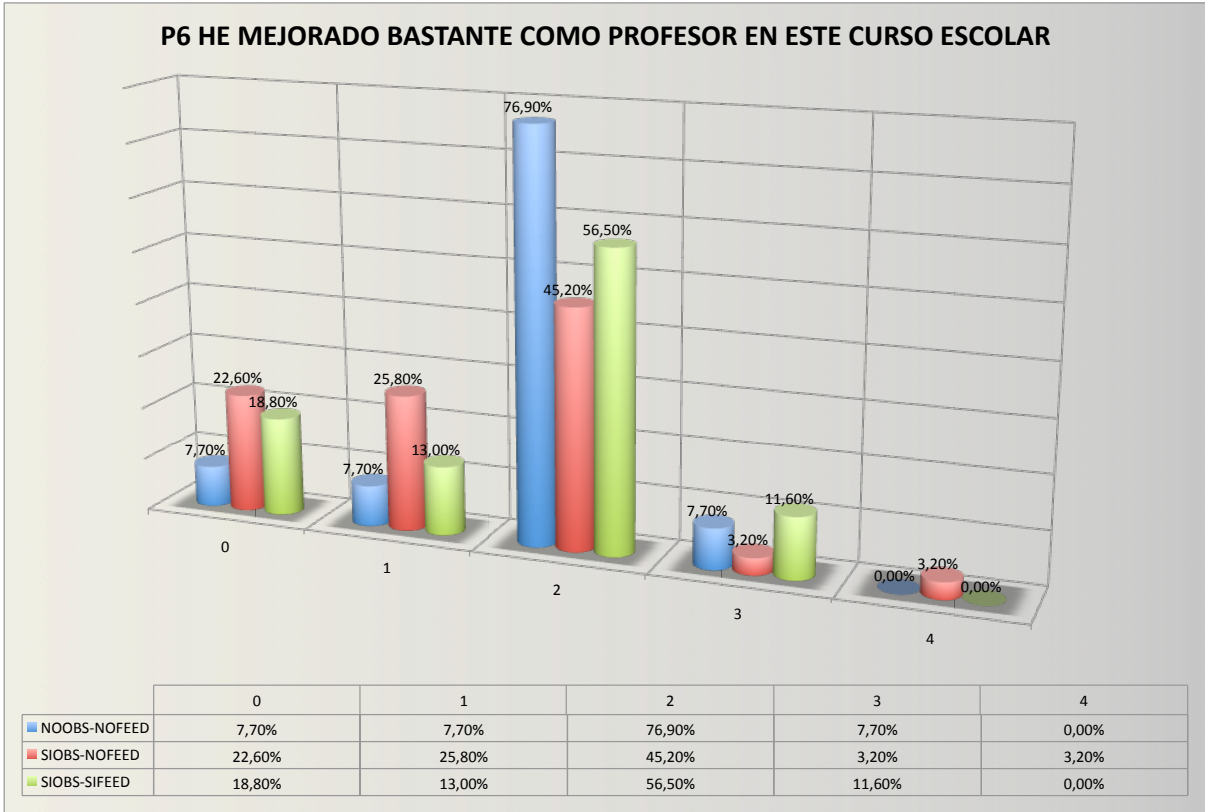


Gráfica 36: Resultados del ítem 49.

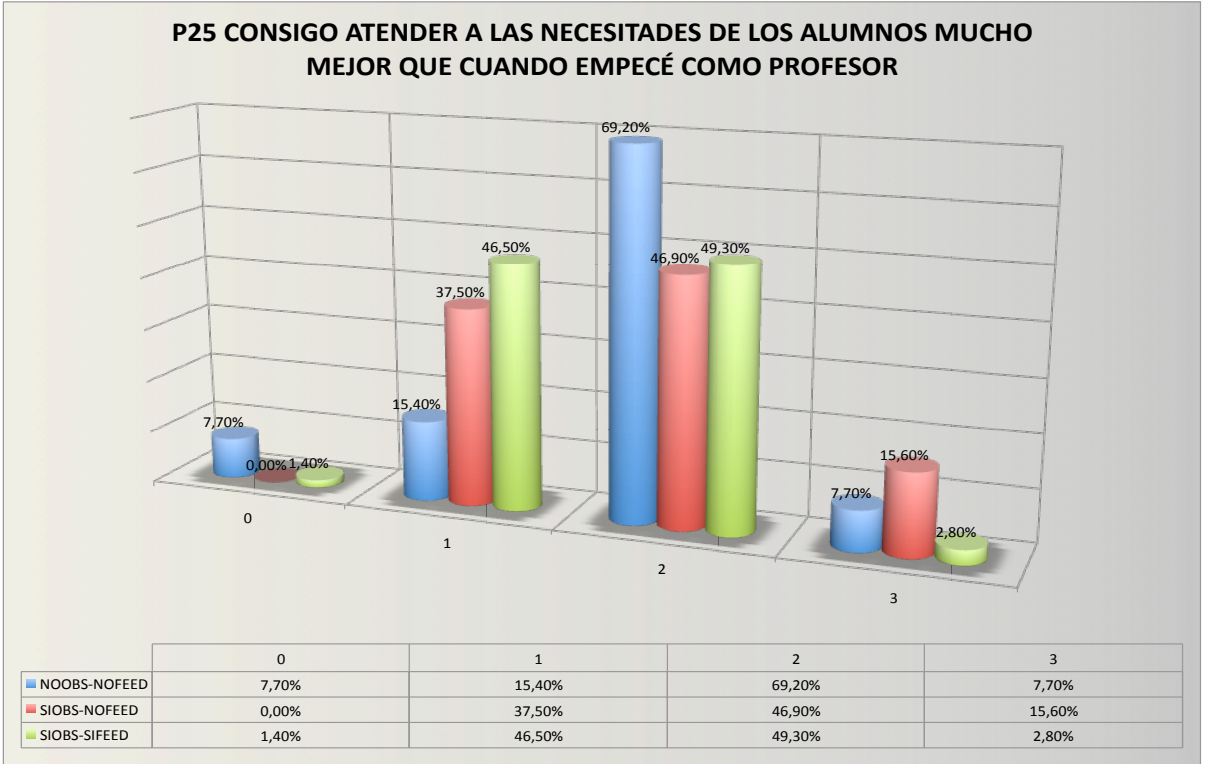


Gráfica 37: Resultados del ítem 43.

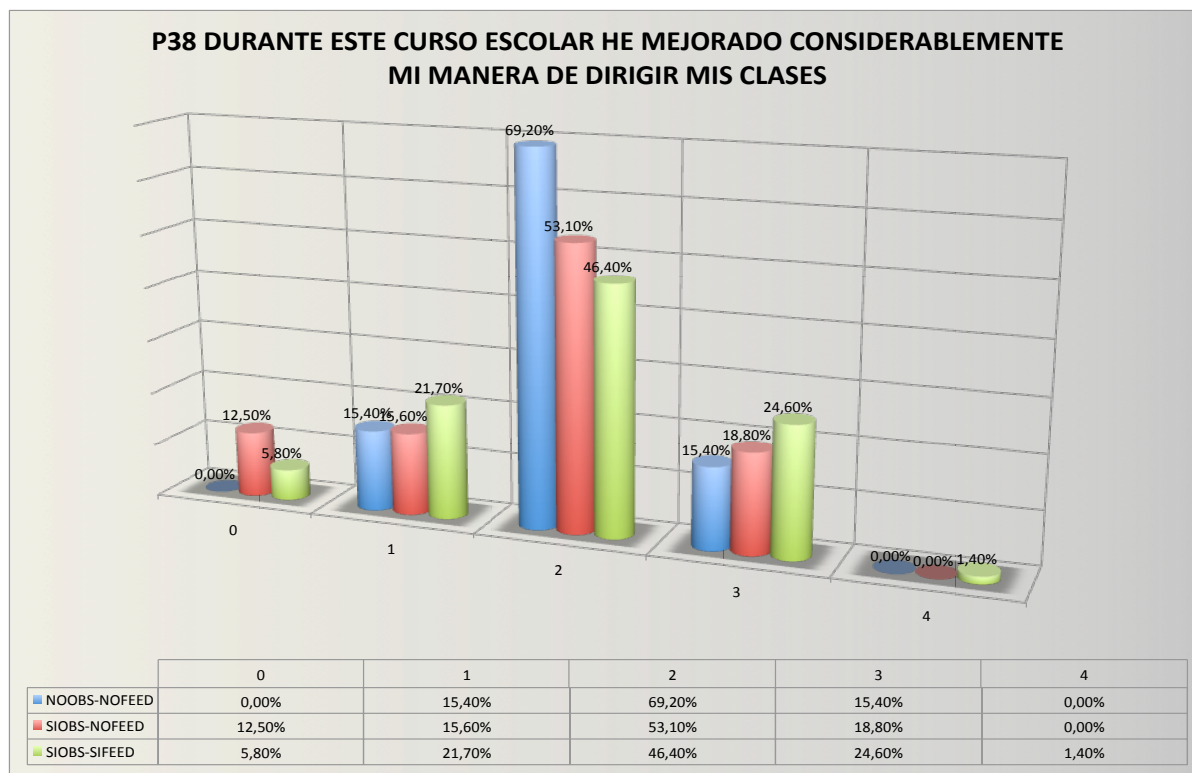
Grupo 6: Percepción del desarrollo profesional del profesorado.



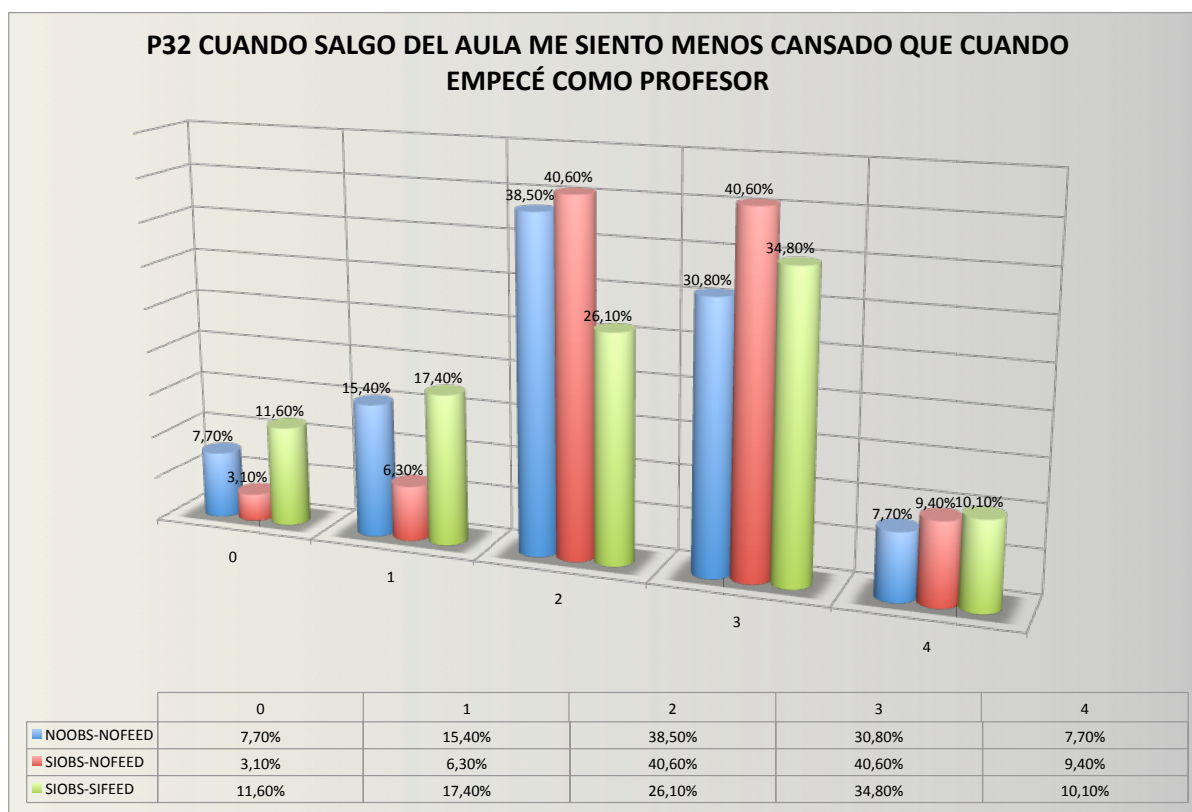
Gráfica 38: Resultados del ítem 6.



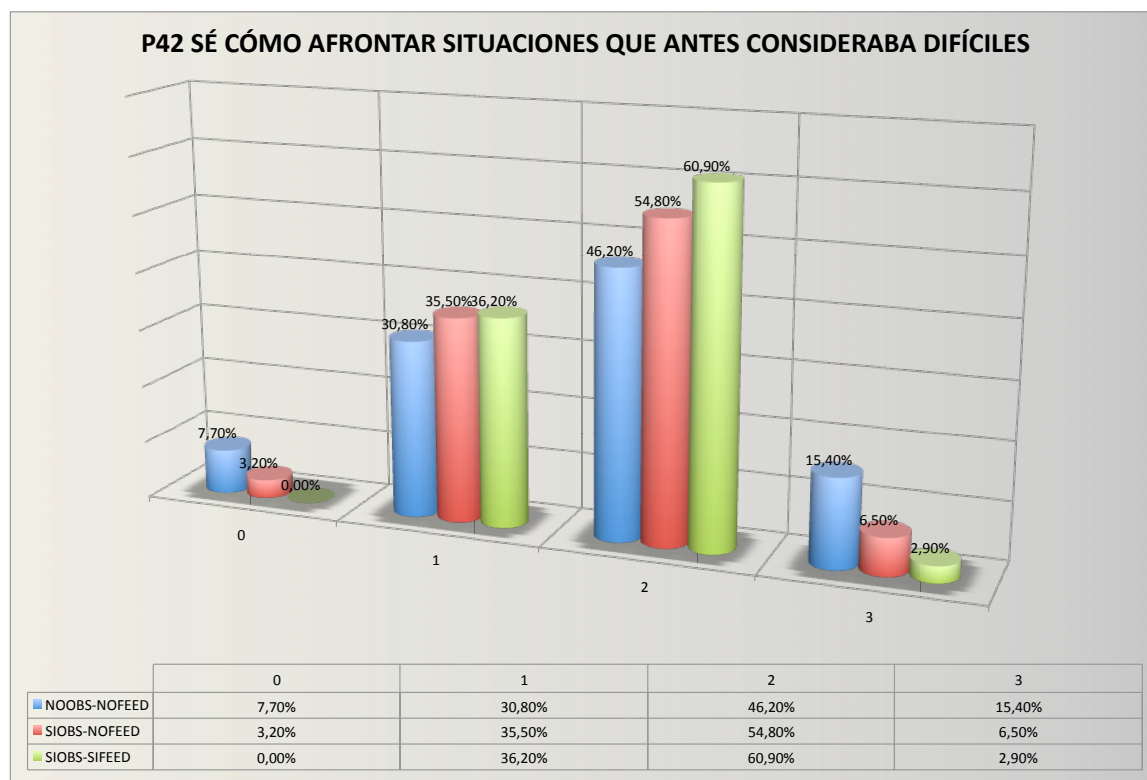
Gráfica 39: Resultados del ítem 25.



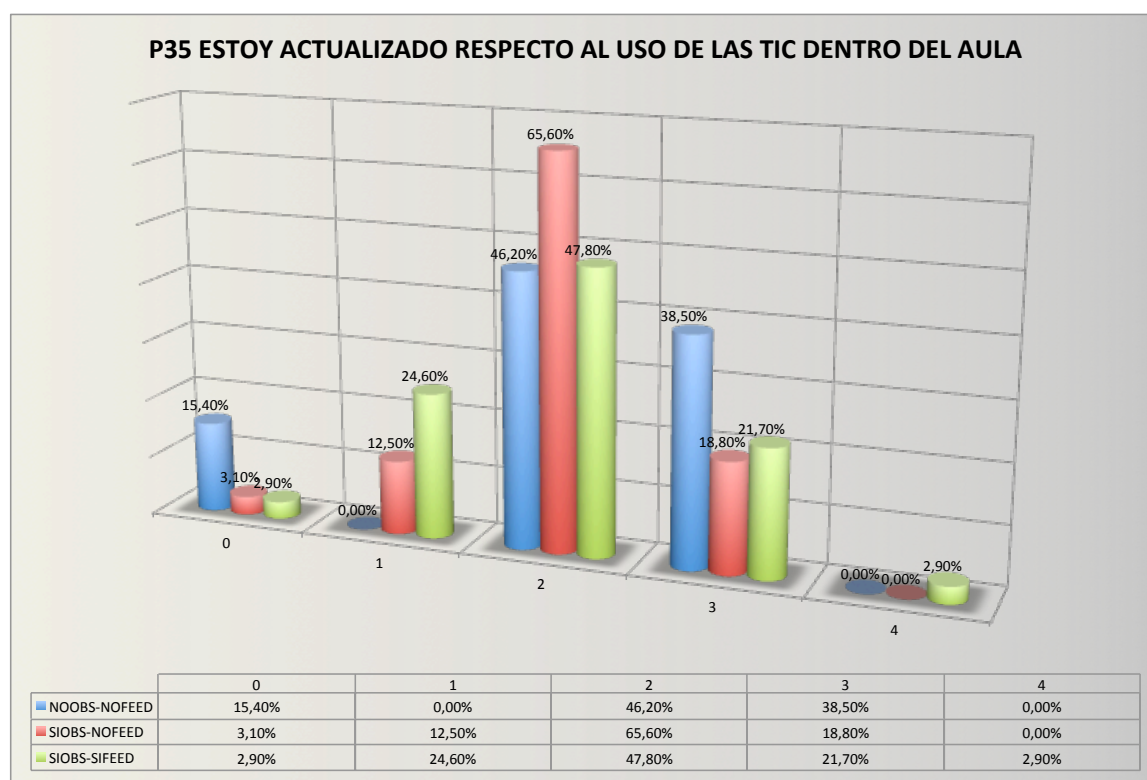
Gráfica 40: Resultados del ítem 38.



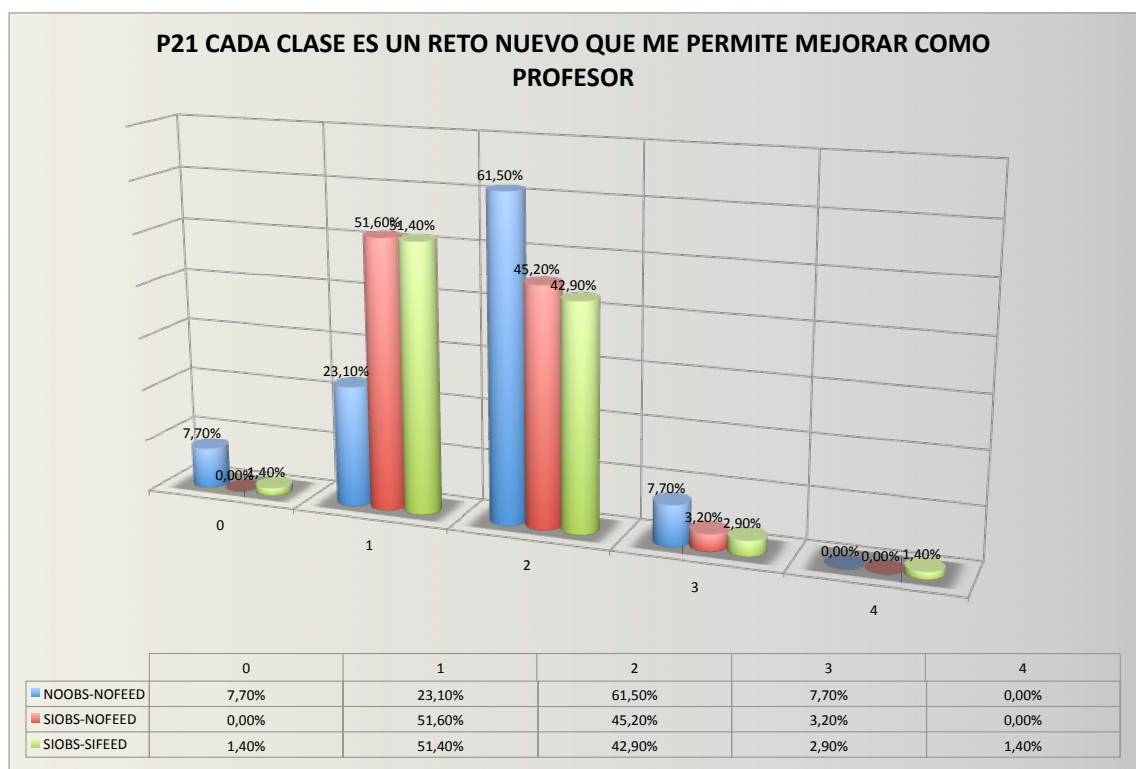
Gráfica 41: Resultados del ítem 32.



Gráfica 42: Resultados del ítem 42.

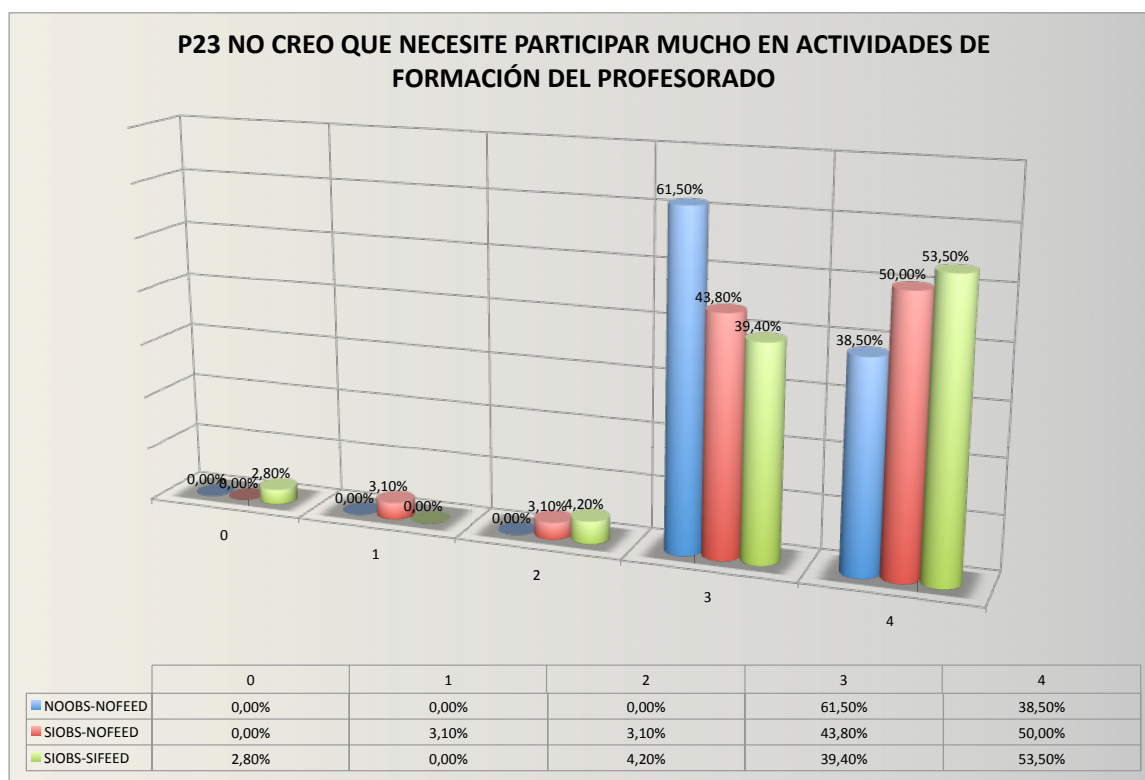


Gráfica 43: Resultados del ítem 35.

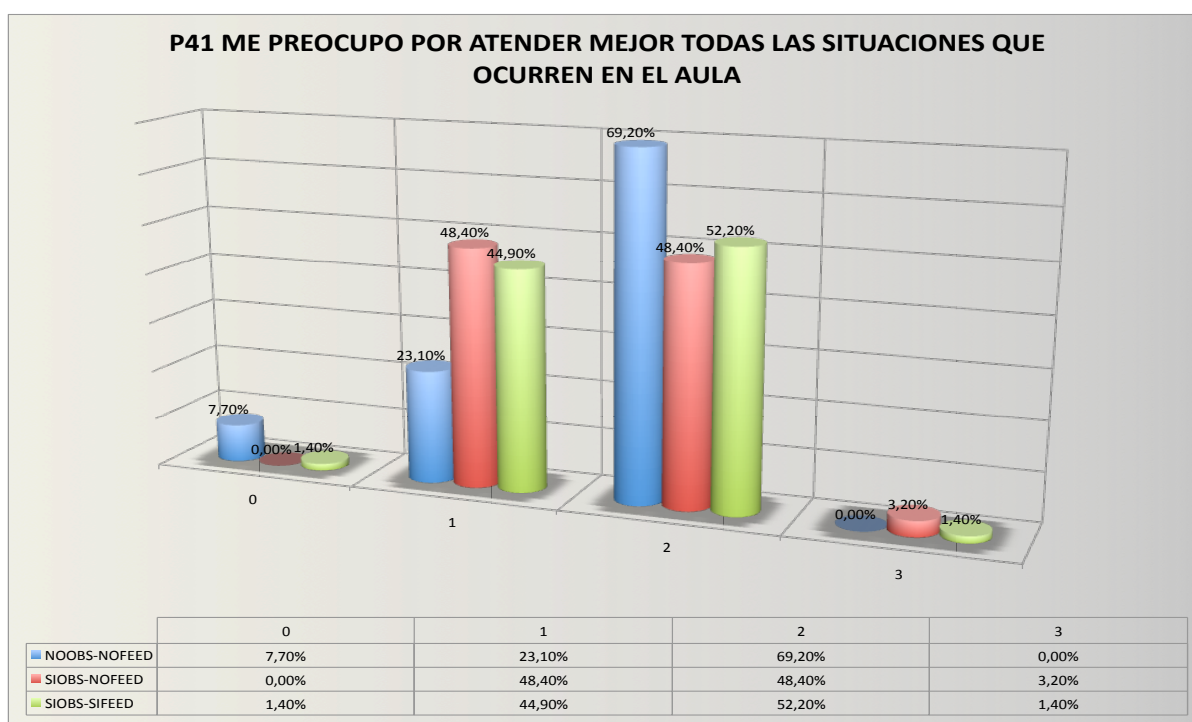


Gráfica 44: Resultados del ítem 21.

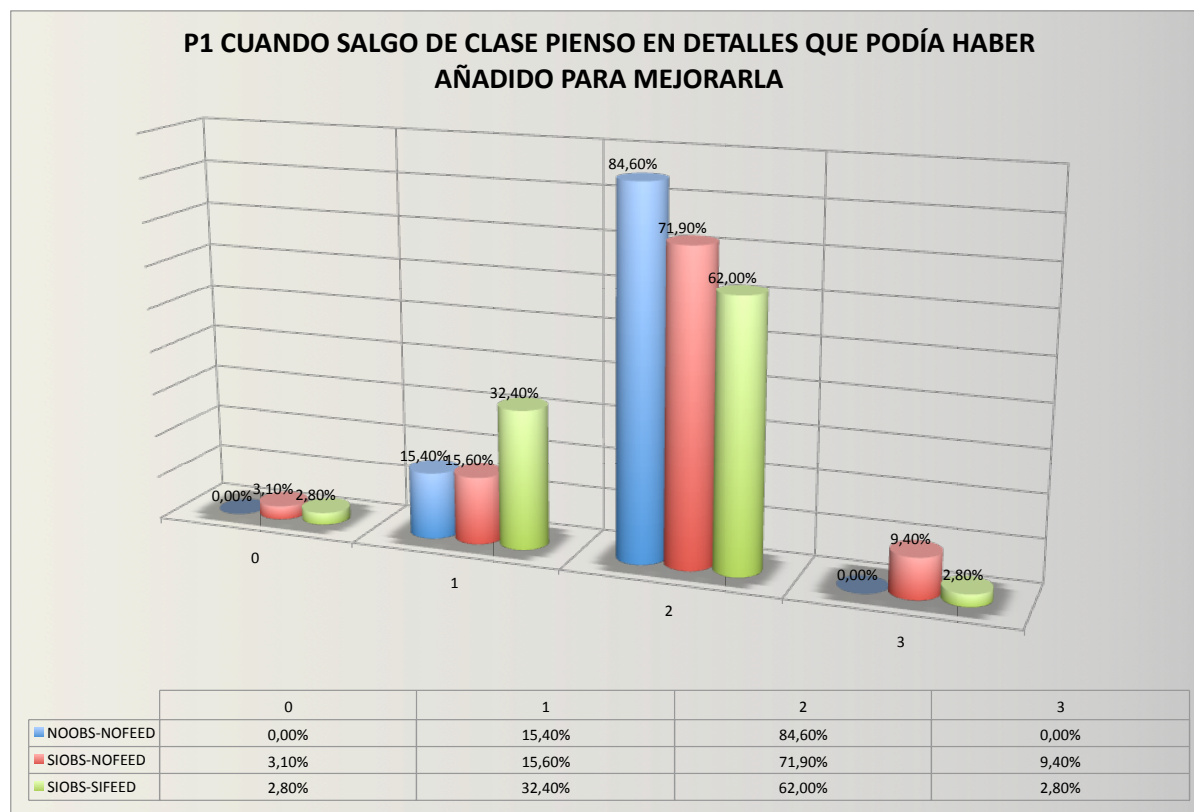
Grupo 7: Interés por el propio desarrollo profesional.



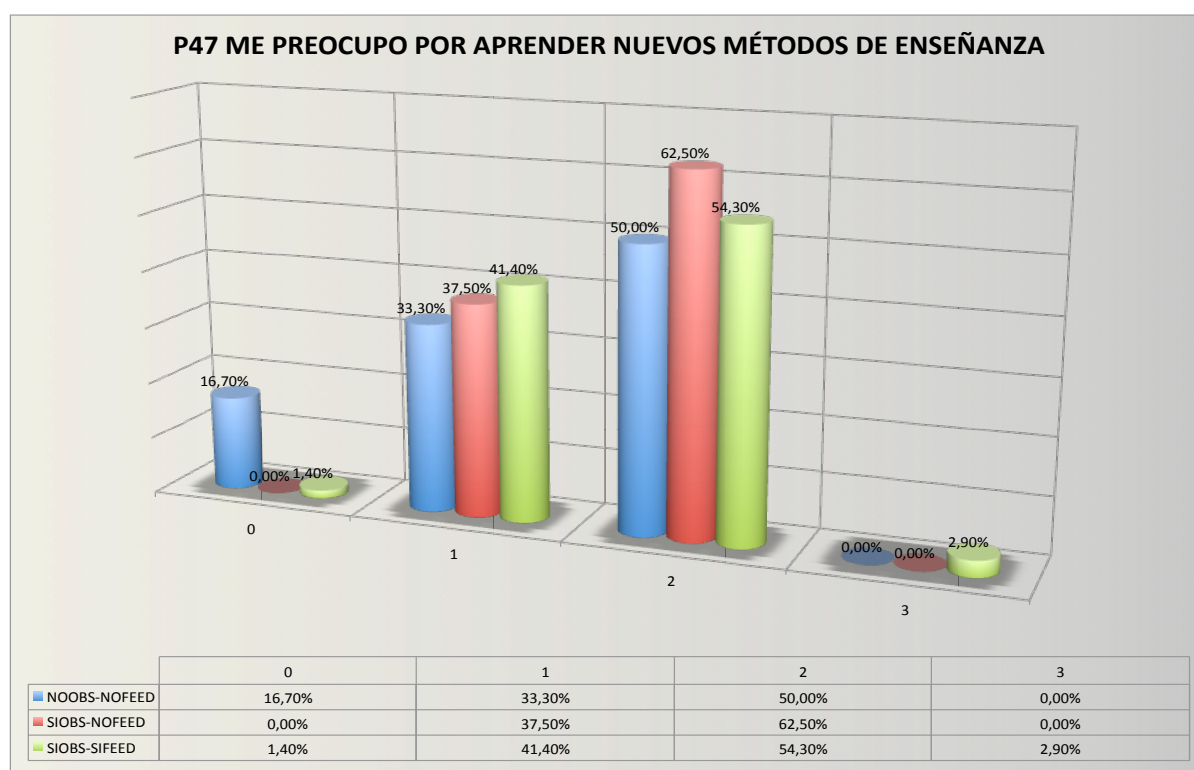
Gráfica 45: Resultados del ítem 23.



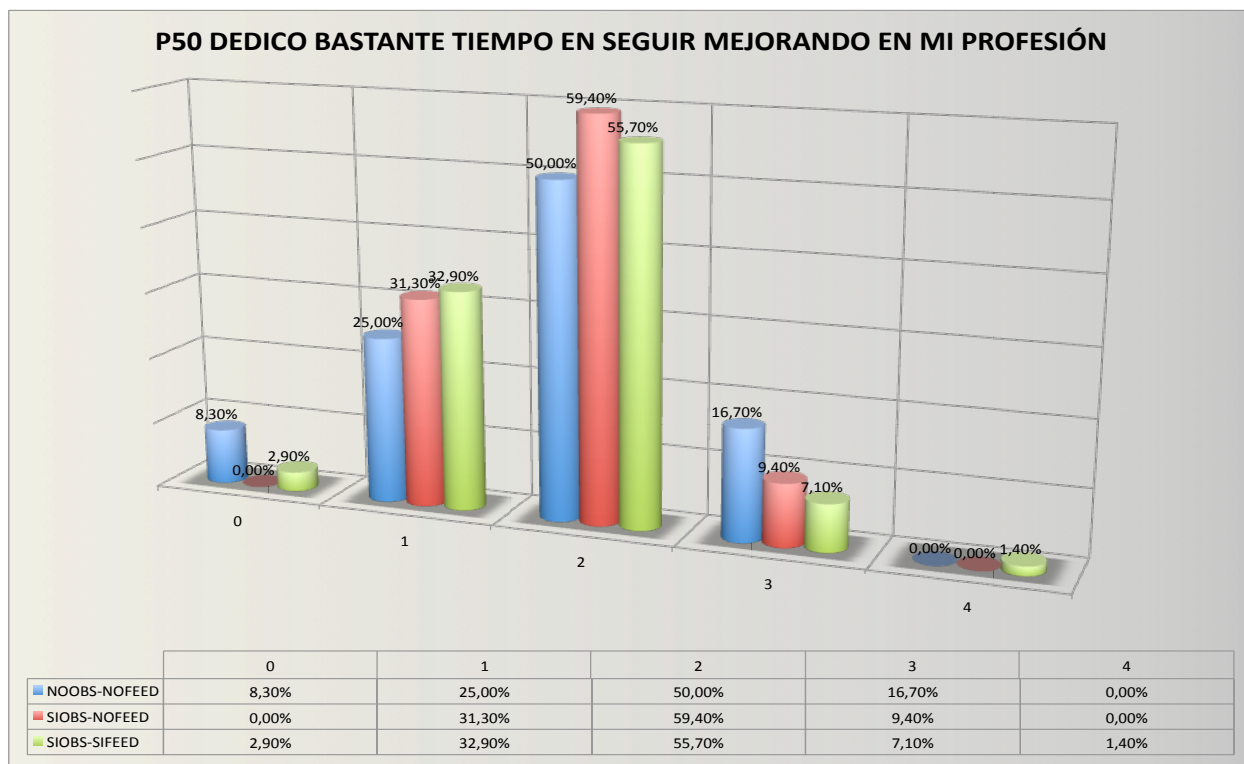
Gráfica 46: Resultados del ítem 41.



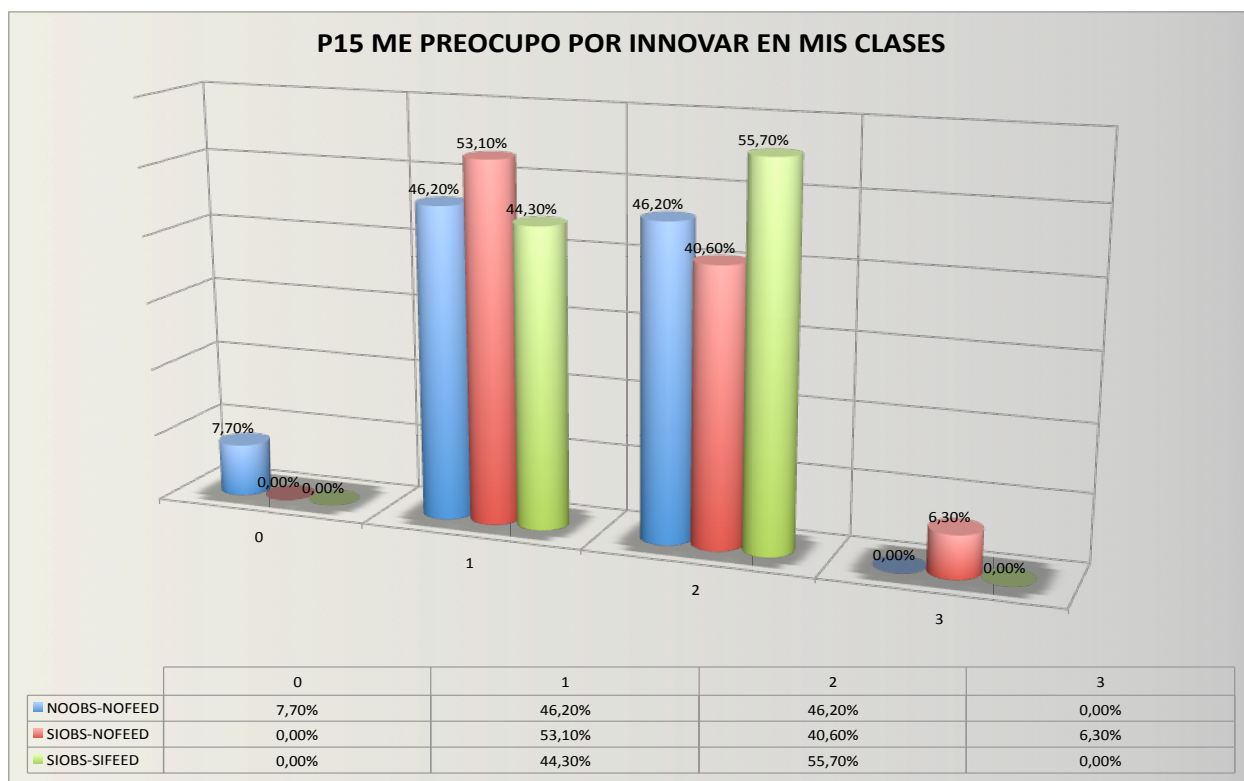
Gráfica 47: Resultados del ítem 1.



Gráfica 48: Resultados del ítem 47.



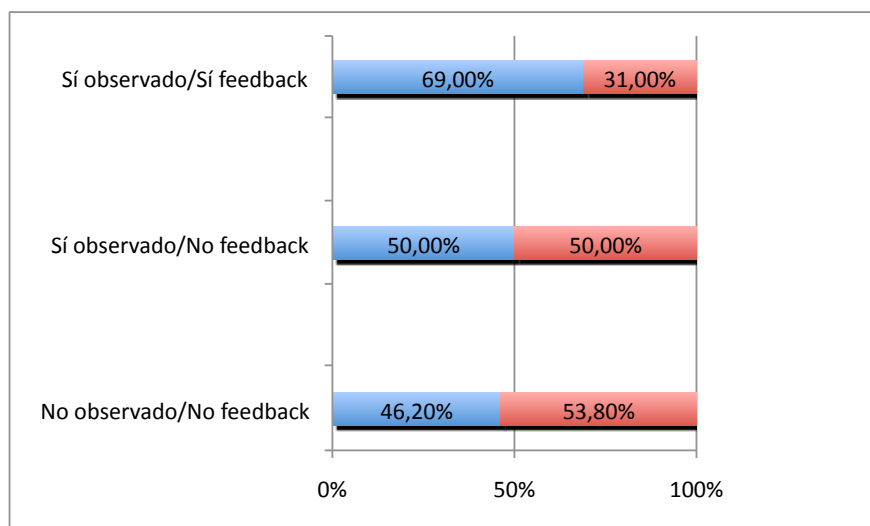
Gráfica 49: Resultados del ítem 50.



Gráfica 50: Resultados del ítem 15.

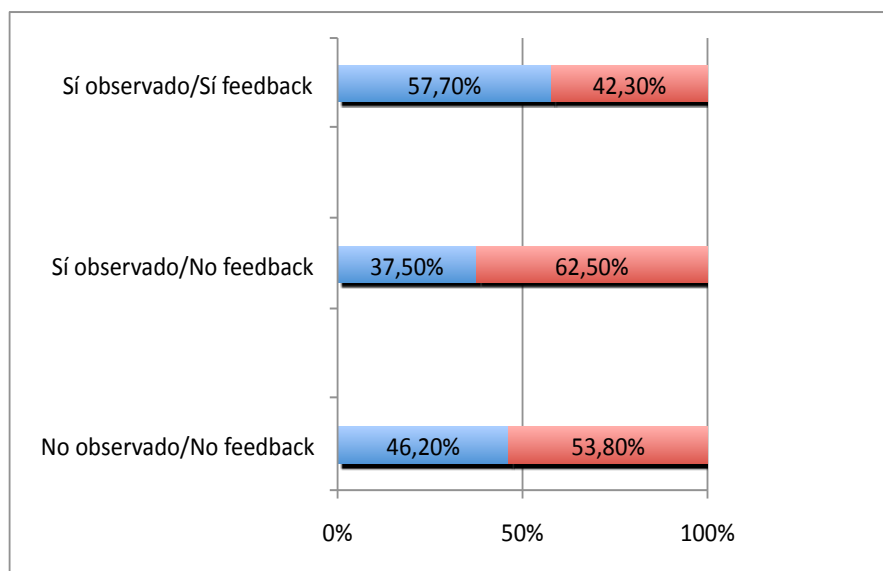
El siguiente paso consistió en unificar las respuestas de cada uno de los grupos en una sola, de manera que para cada grupo existiera una única tabla de resultados, y de aquí poder realizar una gráfica que me permitiera comparar las respuestas en cada uno de los factores relacionados con el desarrollo profesional que me había propuesto estudiar. Se exponen las siete gráficas del resultado de este proceso en las que se pueden apreciar las diferencias entre los tres grupos de profesores (no observados y no tuvieron sesión de *feedback*; sí fueron observados y no tuvieron sesión de *feedback*, y sí que fueron observados y sí tuvieron sesión de *feedback*).

Para organizar los datos se ha realizado la media de las respuestas de cada sujeto en cada ítem de cada uno de los grupos. Después, teniendo en cuenta estos resultados, se ha dividido a los sujetos en dos posibles grupos: los que obtuvieron una puntuación entre 1 y 2 (menor de 2) y los que obtuvieron una puntuación entre 2 (incluido este valor) y 3. De este modo, los que obtuvieron la puntuación $1 < 2$ (valor en azul) se considera que tienen una valoración positiva respecto al factor que se estudia y los que obtuvieron una puntuación ≥ 2 (valor en rojo) se considera que tienen una valoración menos positiva respecto al factor que se está midiendo¹⁰.

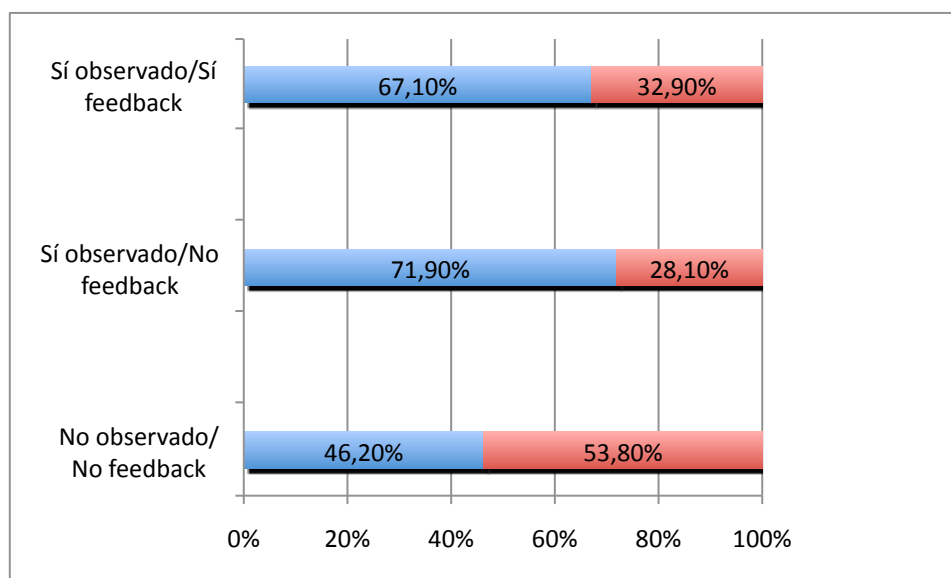


Gráfica 51: Distribución de la percepción de la observación en el desarrollo profesional.

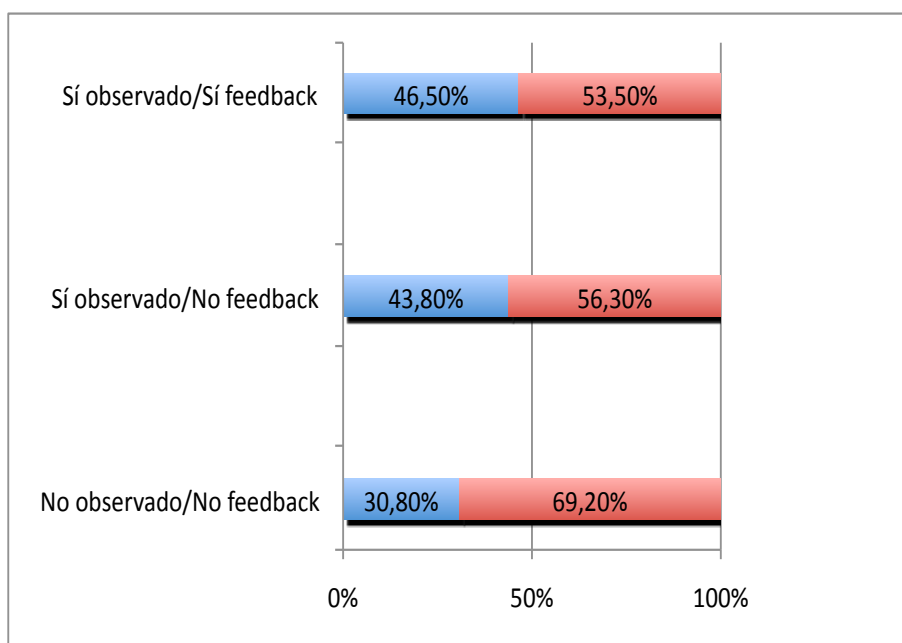
10. Para todo este proceso de recogida y organización de datos se ha contado con el apoyo de Pedro Cuesta, colaborador del Centro de Análisis de Datos de la Universidad Complutense, quien me ha facilitado las tablas de datos organizadas por medio del programa SPSS.



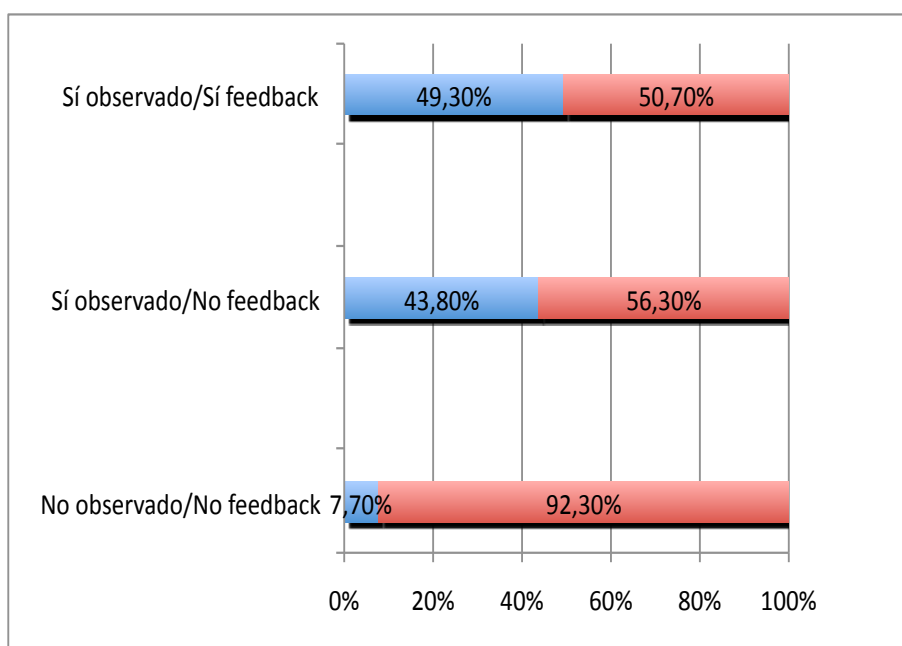
Gráfica 52: Distribución del factor 1 (percepción del grado de autoconocimiento del docente en su labor profesional) en la muestra.



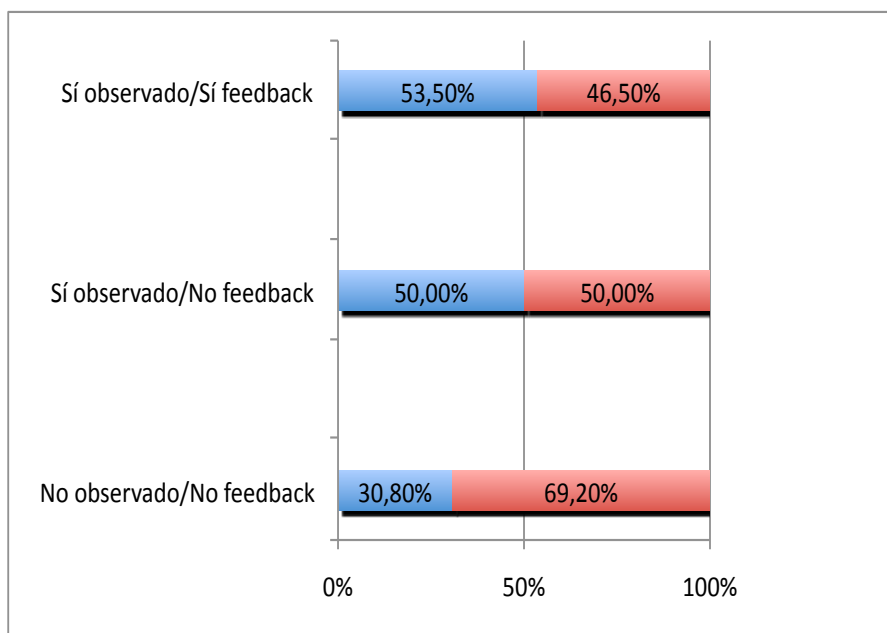
Gráfica 53: Distribución del factor 2 (percepción de la profesión docente como un trabajo en equipo) en la muestra.



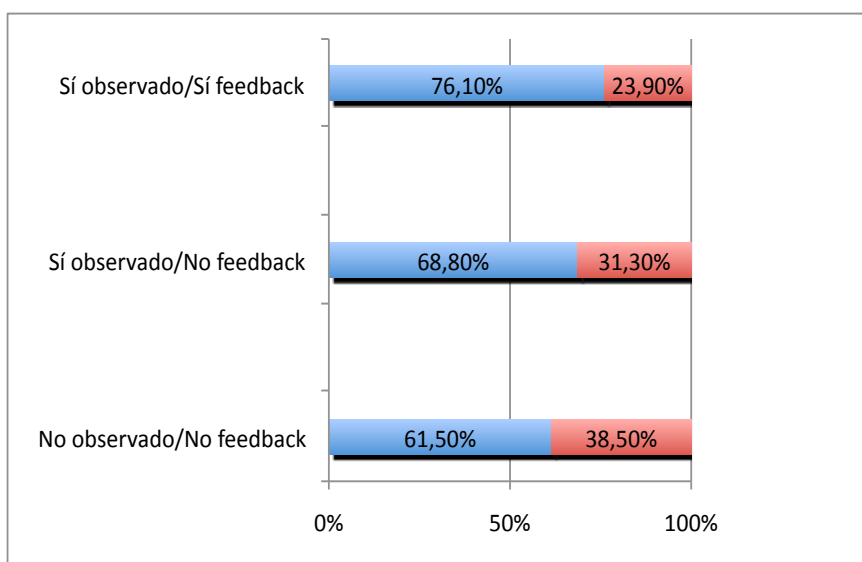
Gráfica 54: Distribución del factor 3 (percepción del grado de responsabilidad del docente en su labor como educador) en la muestra.



Gráfica 55: Distribución del factor 4 (sentimiento de seguridad en el desempeño de su labor como docente) en la muestra.



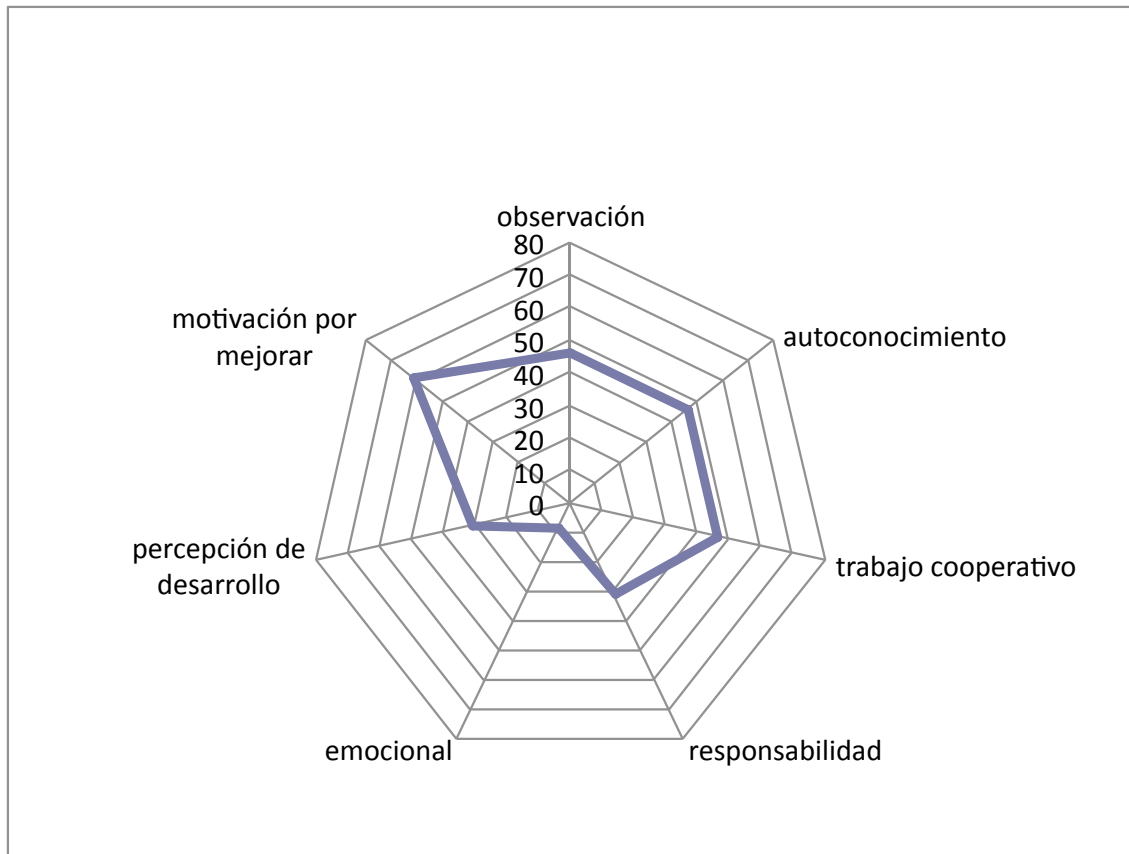
Gráfica 56: Distribución del factor 5 (percepción del propio desarrollo profesional) en la muestra.



Gráfica 57: Distribución del factor 6 (motivación por su desarrollo profesional) en la muestra.

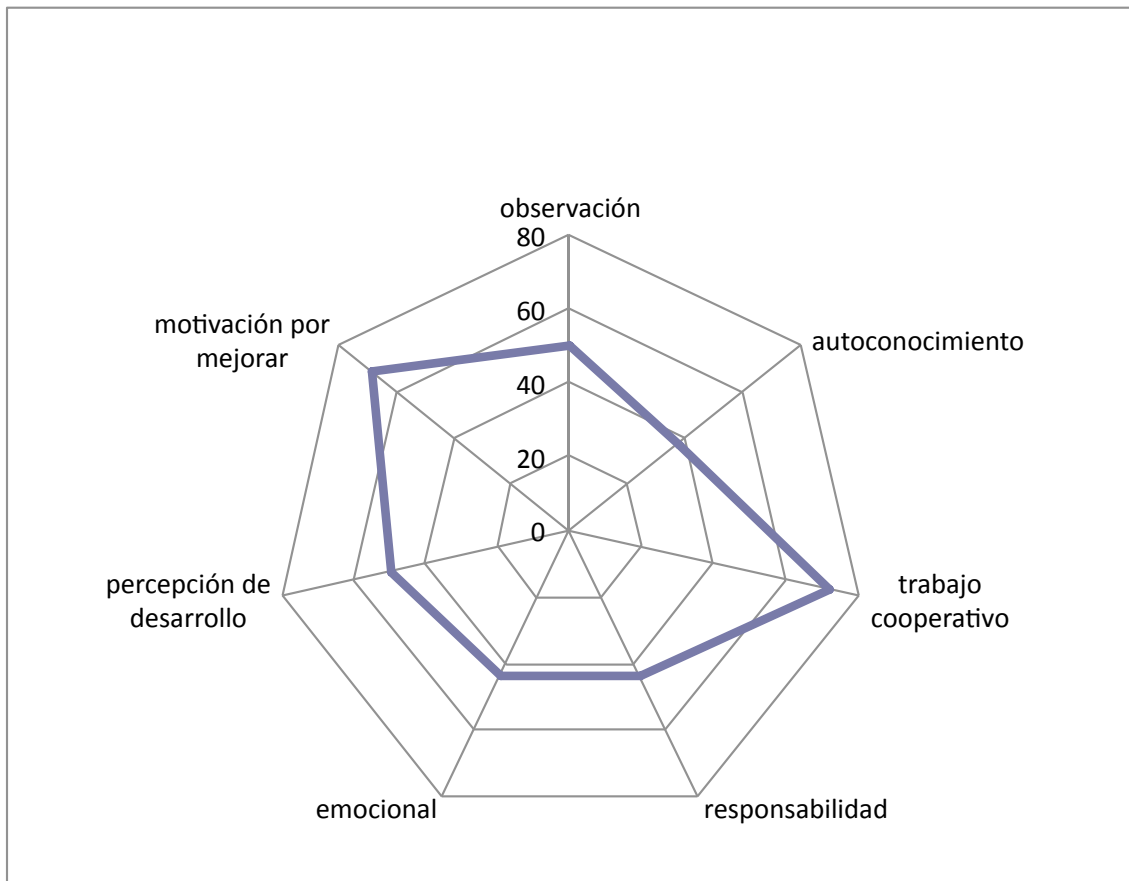
Por otro lado, para realizar una comparativa de todos estos aspectos de una manera más global, realizamos una gráfica de araña en la que figuran los porcentajes de valoración positiva de cada uno de los grupos. En primer lugar, se exponen las gráficas de los tres grupos de la muestra para finalmente exponer la gráfica en la que aparecen los tres grupos muestrales representados.

Grupo muestral 1: No observado/No *feedback*.



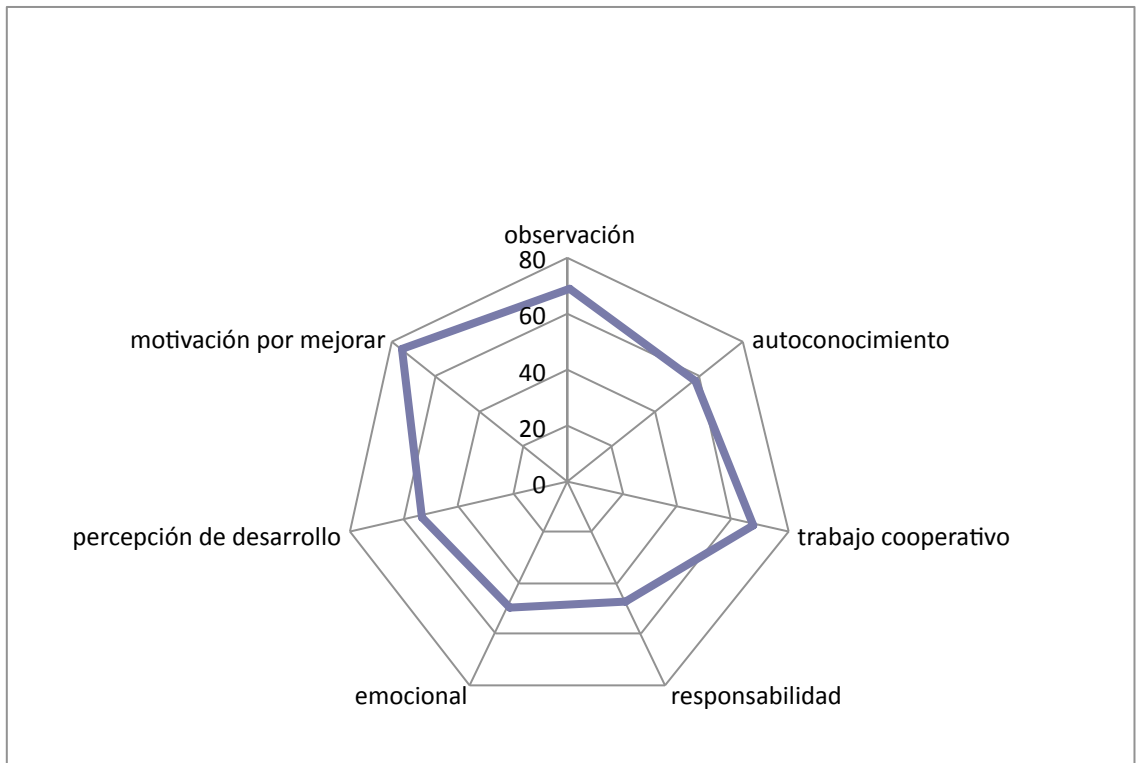
Gráfica 58: Factores del desarrollo profesional y percepción de la observación docente como herramienta de desarrollo profesional en el grupo muestral 1.

Grupo muestral 2: Sí observado/No *feedback*.



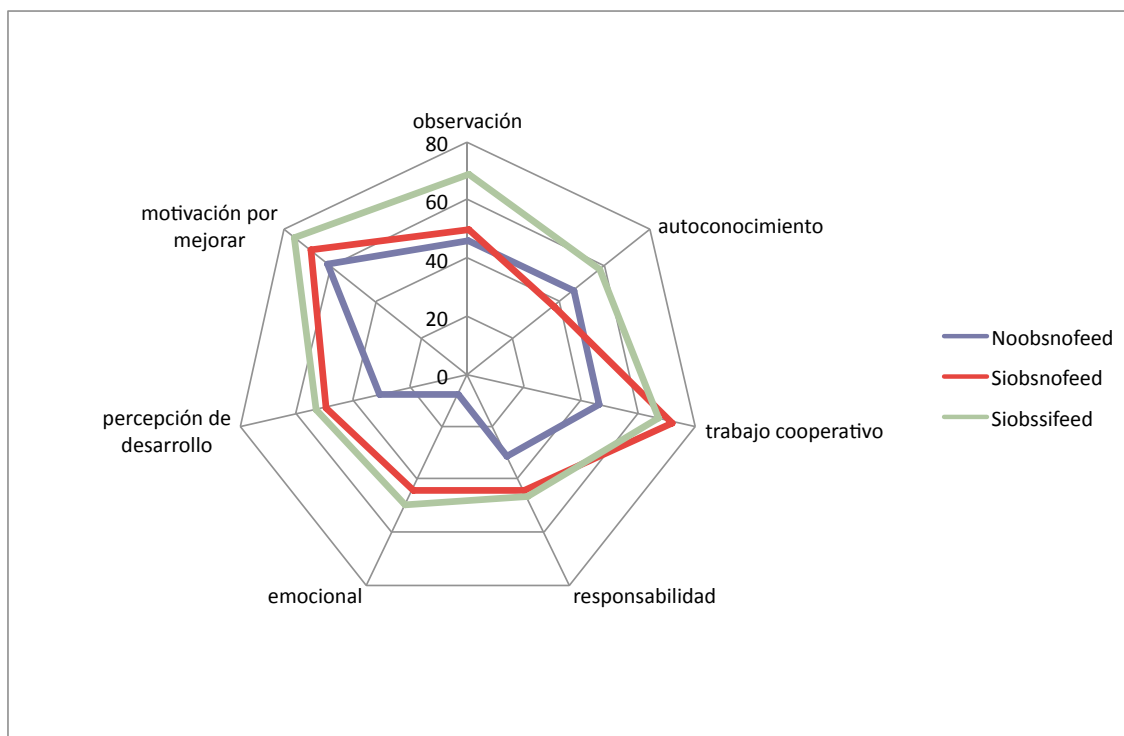
Gráfica 59: Factores del desarrollo profesional y percepción de la observación docente como herramienta de desarrollo profesional en el grupo muestral 2.

Grupo muestral 3: Sí observado/Sí *feedback*.



Gráfica 60: Factores del desarrollo profesional y percepción de la observación docente como herramienta de desarrollo profesional en el grupo muestral 3.

Comparativa de los tres grupos muestrales:



Gráfica 61: Comparativa de los tres grupos muestrales en relación a los factores del desarrollo profesional y la percepción de la observación docente como herramienta de desarrollo profesional.

2.8. Análisis de los datos extraídos

En primer lugar, se analizarán los datos en su conjunto para luego desglosar y profundizar en alguno de estos aspectos especialmente llamativo.

Atendiendo a la última gráfica, lo primero que llama la atención es que las puntuaciones de las tres muestras aparecen prácticamente como tres círculos uno dentro del otro (primero observados con *feedback*, luego observados sin *feedback*, y, por último, no observados y sin *feedback*). Esto indica que el grupo que fue observado, y que después de esta observación tuvo una sesión de *feedback*, es el que alcanzó una mayor puntuación en los factores que hemos determinado como indicadores del desarrollo profesional del docente. El segundo grupo con mayor puntuación global es el grupo que fue observado pero que luego no recibió *feedback* de esta observación, y, por último, el grupo con menor puntuación global es el grupo que no fue observado. No obstante, esta valoración general tiene algunas excepciones y, sobre todo, algunos resultados más llamativos que otros.

Excepciones a esta valoración general:

- Respecto al factor de la percepción que tienen los profesores de su profesión como una profesión de trabajo en equipo. En este caso, el valor que dan a este punto los profesores que han sido observados sin recibir *feedback* es mayor (aproximadamente un 4% de diferencia) que los profesores a los que se les ha observado y luego han tenido una sesión de *feedback* posterior.

- Respecto al factor de la percepción de autoconocimiento que tienen los profesores. En este caso, los profesores que no habían sido observados obtuvieron una mayor puntuación que los profesores que habían sido observados pero que no recibieron un *feedback* posterior. La diferencia fue de aproximadamente un 9%.

Se analizan a continuación algunos datos concretos que, por su relevancia, merecen un análisis más detallado:

- Sin duda, el resultado más espectacular es la diferencia que existe en el factor emocional del grupo de profesores no observados con respecto al grupo de profesores observados (tanto los que tuvieron *feedback* posterior –diferencia de aproximadamente un 40%– como los que no lo tuvieron –diferencia de aproximadamente un 35%).

- En los factores de percepción del propio desarrollo profesional, del grado de responsabilidad y de la percepción de la labor docente como una profesión de trabajo en equipo, también se refleja que el grupo de profesores no observados obtiene una puntuación considerablemente menor que los grupos de los profesores observados (hayan tenido o no sesión de *feedback* posterior).

- Por el contrario, en los ítems que abordan la opinión sobre la observación de la actuación docente como proceso de formación, existe una mayor cercanía en las puntuaciones entre los grupos de profesores no observados y los que fueron observados pero sin *feedback*, respecto al grupo de profesores observados y con *feedback*.

También pertenece a esta categoría el factor de autoconocimiento (más cercanía entre los profesores que no fueron observados y los profesores que fueron observados pero no tuvieron *feedback*, que entre los profesores que fueron observados y tuvieron *feedback*).

- Por último, en el factor de motivación por el propio desarrollo profesional aparecen bien diferenciados los tres grupos de profesores ya que existe una diferencia entre cada uno de ellos de aproximadamente un 7%.

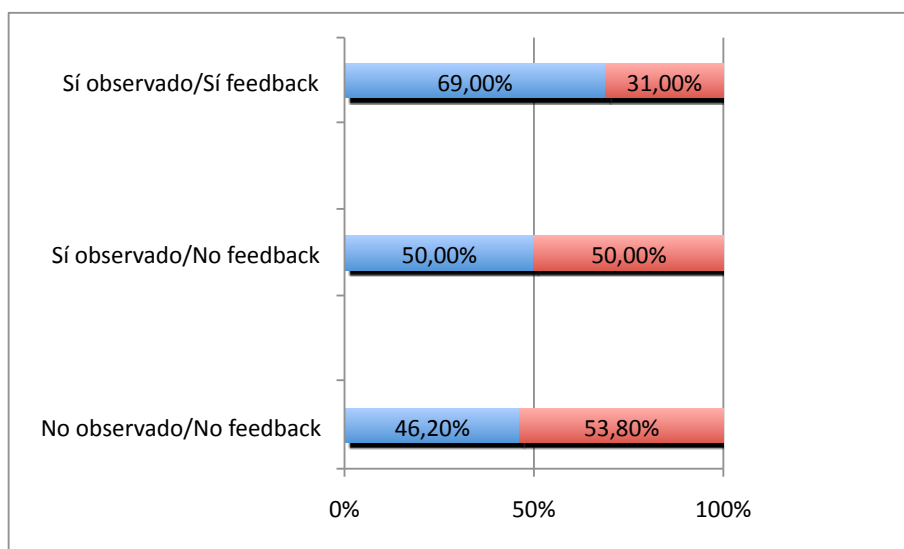
Con los datos recogidos, y comparándolos con los datos de todos los grupos muestrales, podríamos definir al grupo muestral 1 como un profesor con una baja seguridad en su desempeño laboral, que tiene una percepción baja de cómo está avanzando en su desarrollo profesional como profesor, y, sin embargo, tiene un cierto grado de motivación por mejorar, pero que, por el contrario, entiende que ni la observación de su actuación docente ni el apoyo de sus compañeros son unas buenas vías para lograr esta mejora. También es consciente de que no tiene un alto grado de autoconocimiento de su acción como docente. Por otro lado, y quizá debido a estos factores, su percepción de la responsabilidad que tiene como docente no es muy alta.

El grupo de profesores 2 lo podemos describir como un profesor con un alto grado de seguridad en su actuación como docente, que se responsabiliza de su labor como educador y que tiene la percepción de que avanza en su desarrollo profesional y sigue teniendo motivación por continuar creciendo profesionalmente; cree que el trabajo en equipo es una vía para seguir mejorando. Por otro lado, es consciente de que

su autoconocimiento sobre su manera de impartir clase es bastante bajo pero no considera la observación de la actuación docente como la mejor vía para aumentar este autoconocimiento. Como muestran los resultados, el hecho de que no solo fuera observado, sino que además tuviera sesión de retroalimentación posterior haría que, tanto su opinión sobre la observación de la actuación docente como herramienta de formación fuese más favorable, como que su nivel de percepción de autoconocimiento también lo fuera.

Podemos describir al grupo de profesores 3 como un docente seguro y con un alto grado de percepción de su autoconocimiento como profesor. Es un profesor motivado por seguir desarrollándose como docente que considera que avanza en esta mejoría y que, tanto el trabajo en equipo como la observación de la actuación docente son vías para seguir mejorando en su profesión. Con esta concepción de su trabajo se considera responsable de su labor como educador.

Con el objeto de seguir ahondando en las diferencias de estos grupos, a continuación se profundiza en el análisis de los datos obtenidos en cada una de las dimensiones del desarrollo profesional que se han seleccionado para el trabajo de campo.

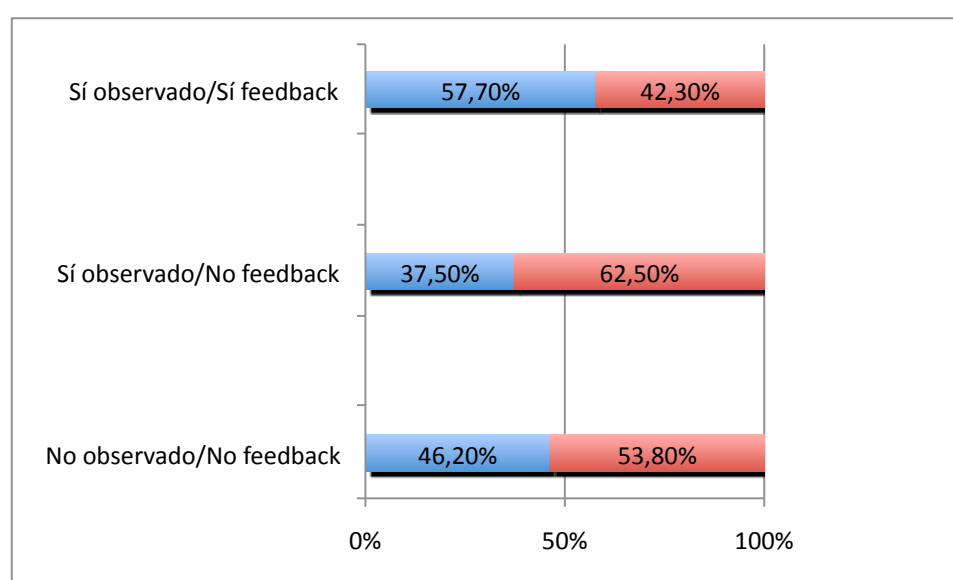


Gráfica 51: Distribución de la percepción de la observación de la actuación docente como herramienta de desarrollo profesional.

Respecto a la opinión sobre la observación de la actuación docente como herramienta de desarrollo profesional, tanto el grupo 1 como el 2 de la muestra de

profesores tienen unos resultados parecidos (diferenciados sólo por un 4%) y su diferencia con respecto al grupo 3 es de aproximadamente un 20%. Esto indica que los profesores que han tenido un proceso de observación con un *feedback* posterior tienen un mejor concepto de esta herramienta, que los que no han sido observados, o los que no han tenido el *feedback* posterior.

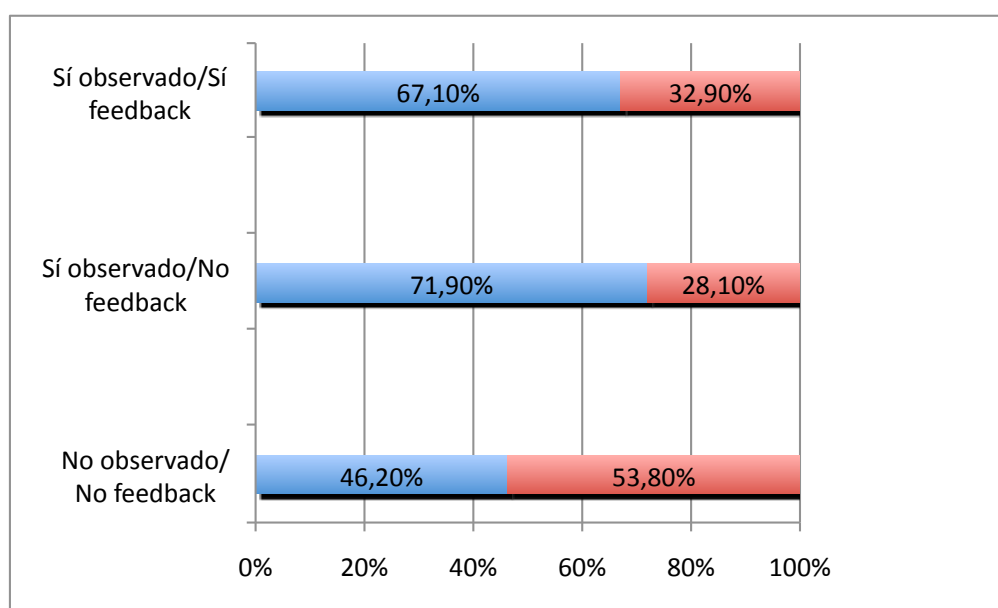
En este factor, los profesores del grupo 1 en muchas de sus respuestas escogieron la opción de “no me lo he planteado”, lo que indica que muchos de ellos no tienen una opinión formada sobre el proceso de observación de la actuación docente, posiblemente por desconocimiento.



Gráfica 52: Distribución de la percepción del grado de autoconocimiento del docente en su labor profesional.

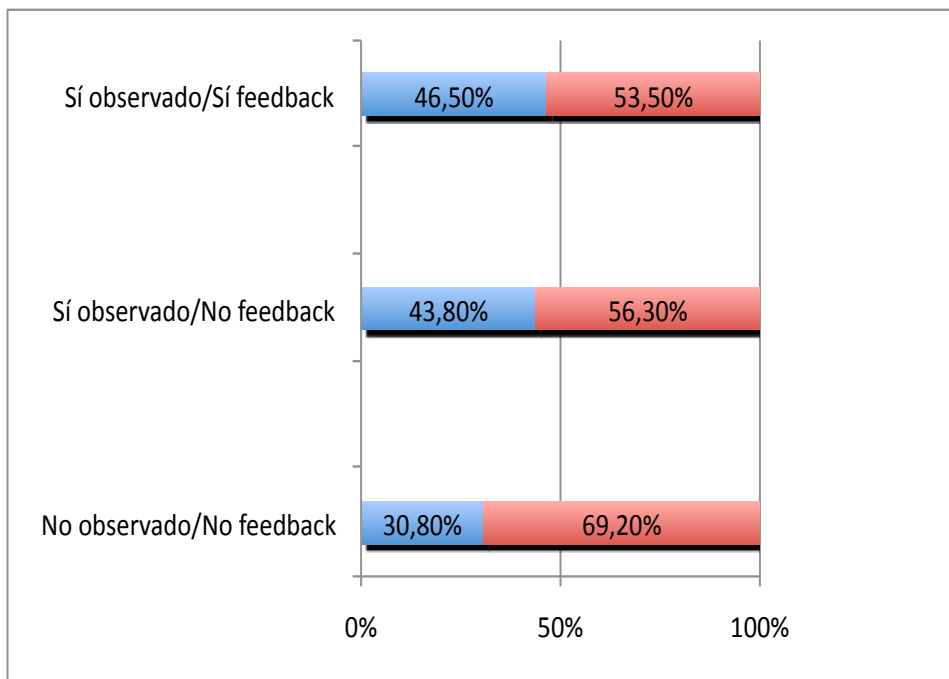
Respecto al factor 1 (percepción del grado de autoconocimiento del docente en su labor profesional), los profesores del grupo 3 muestran una mayor percepción de autoconocimiento de su manera de dar clase que los profesores de los grupos 1 y 2. Esta diferencia es de aproximadamente un 10% con respecto al grupo 1 y de un 20% con respecto al grupo 2. Esto indica que el hecho de realizar una sesión de *feedback* después de realizar la observación es determinante para que los profesores perciban que tienen un mayor conocimiento sobre su manera de dar clase. Es más, como muestran los resultados, la observación sin *feedback* provoca que la percepción de su autoconocimiento como docente sea menor que si no se les hubiera observado.

En relación con las respuestas en los ítems de este factor, destaca la diferencia entre los tres grupos, sobre todo en los ítems 26 (soy consciente de mi comunicación no verbal y de los movimientos que hago durante mi clase) y 45 (puedo enumerar la mayoría de estrategias que utilizo para motivar y dirigir la clase). En ambos ítems la diferencia del grupo 3 con respecto a los demás es considerable, sobre todo en el porcentaje de repuestas en la opción 1 (estoy totalmente de acuerdo). En el ítem 26 este porcentaje en el grupo 3 es del 40,60%, mientras que en el grupo 1 es del 7,70 y, en el grupo 2, del 25,80%. En el ítem 45 en el grupo 3 el resultado es del 24,60, mientras que en el grupo 1 es del 0%, y, en el grupo 2, del 12,50%.



Gráfica 53: Distribución de la percepción de la profesión docente como un trabajo en equipo.

Respecto al factor 2 (percepción de la profesión docente como un trabajo en equipo), los grupos que están más cerca en sus resultados son el 2 y el 3, pareciendo, por lo tanto, que el simple hecho de realizar la observación de la actuación docente (sin necesidad de *feedback* posterior) hace que los profesores perciban su profesión como un trabajo más cooperativo, en el que puede haber más relación profesional con sus compañeros. La diferencia con respecto al grupo 1 es de aproximadamente 20%.

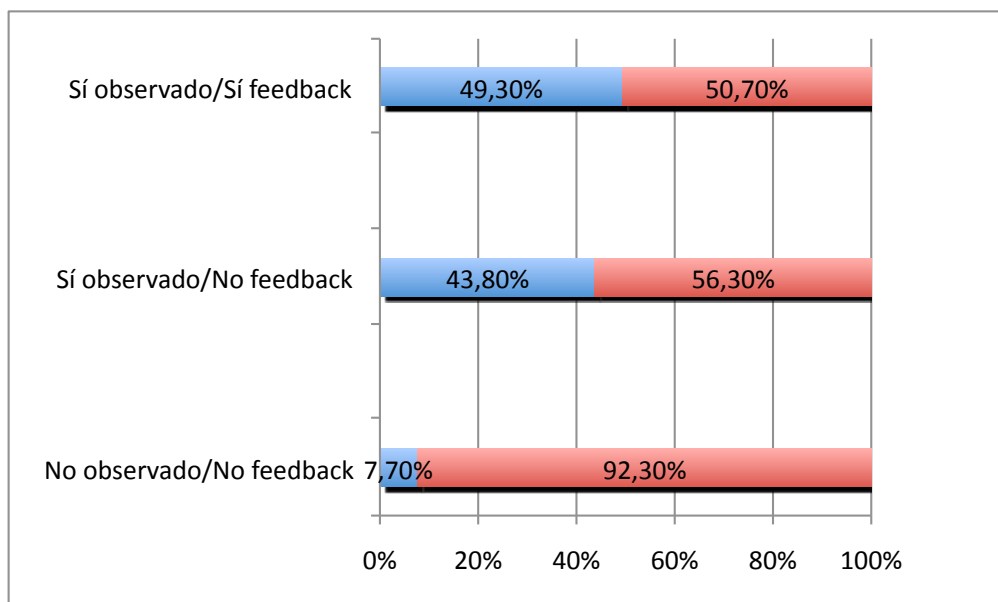


Gráfica 54: Distribución de la percepción del grado de responsabilidad del docente en su labor como educador.

Respecto al factor 3 (percepción del grado de responsabilidad del docente en su labor como educador), de nuevo los grupos 2 y 3 tienen poca diferencia entre sí (3%) y una diferencia mayor con el grupo 1 (10% aprox.). El hecho de que se haya observado a los profesores influye de manera positiva en el grado de responsabilidad que asumen en el proceso de enseñanza.

De las respuestas a los ítems de este factor, destaca la diferencia en la puntuación del ítem 27 (actualmente tengo vocación docente), en la que el porcentaje de los profesores del grupo 3 que contestan con un 1 (estoy completamente de acuerdo) es de un 64,30, mientras que en el grupo 1 es de un 15,40. Como hemos indicado, el porcentaje del grupo 2 se aproxima al del grupo 3, con un 53,10.

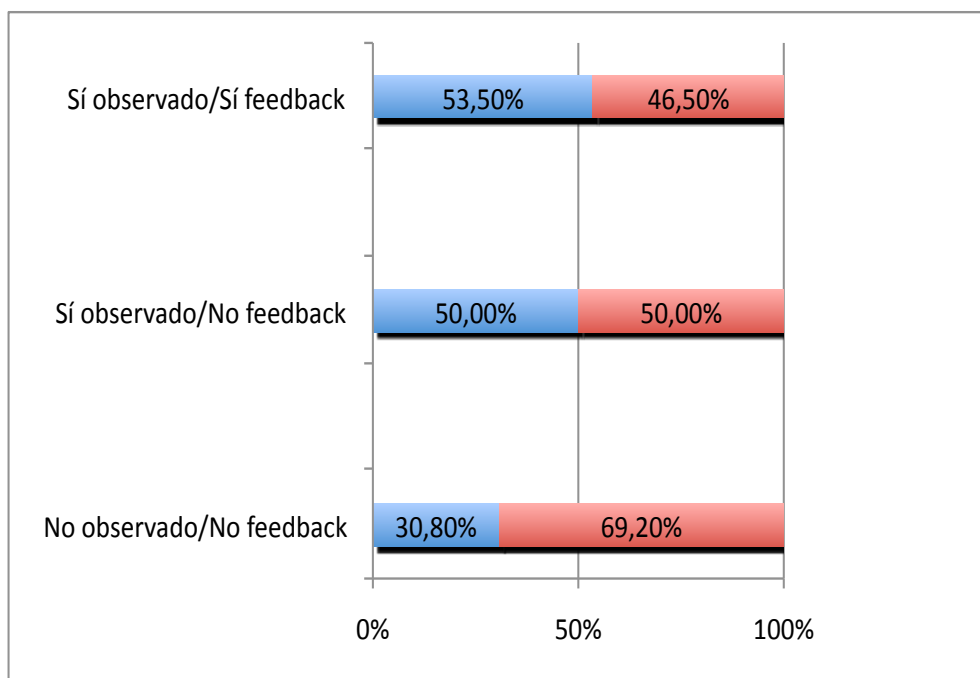
El otro ítem con diferencias llamativas en los porcentajes de respuesta es el número 37 (me gustaría sacar más rendimiento a la jornada escolar). En este caso, el porcentaje de respuestas 1 del grupo 3 fue del 31,40%, mientras que el del grupo 1 fue del 8,30.



Gráfica 55: Distribución del factor emocional en el desempeño de la labor del docente.

Respecto al factor 4 (sentimiento de seguridad en el desempeño de su labor como docente), los grupos 2 y 3 obtienen resultados similares, pero en esta ocasión, la diferencia con el grupo 1 es más alta incluso (40% aprox.).

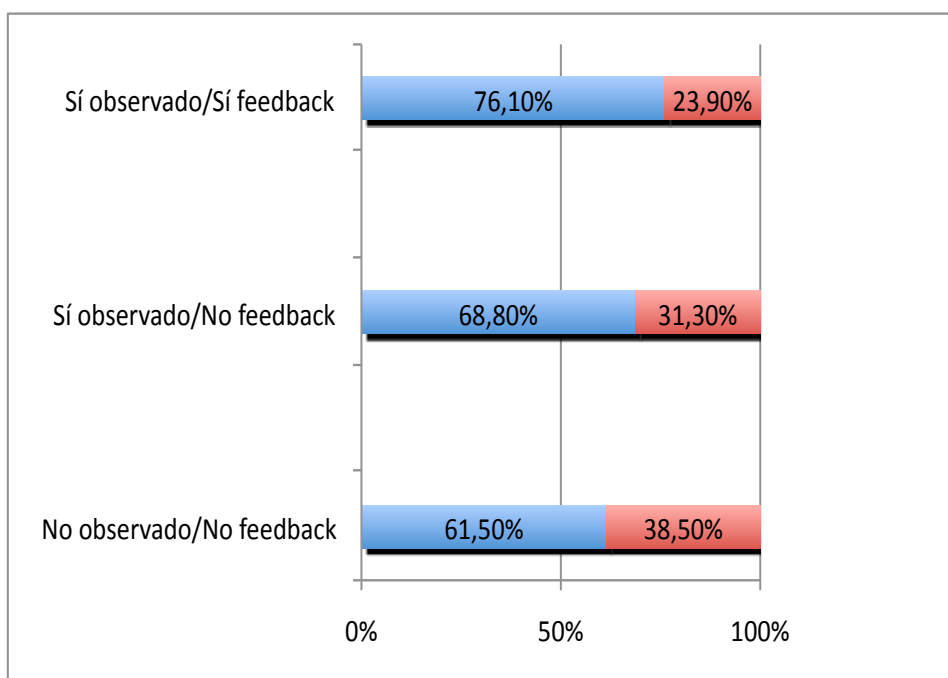
Es llamativo el porcentaje de respuestas en los ítems 2 (me desconciertan mucho las situaciones imprevistas en el aula) en que el grupo 1 tiene un porcentaje de respuesta 2 (estoy de acuerdo) del 46,20, mientras que los grupos 2 y 3 tienen 15,60 y 24,60, respectivamente. Otro ítem con diferencias llamativas es el 10 (me preocupa sentirme inseguro como profesor) en que el grupo 1 tiene un porcentaje de la respuesta 2 (estoy de acuerdo) de un 53,80, mientras que los grupos 2 y 3 tienen un 28,10 y 34,30, respectivamente. El ítem 31 (hay muchos comportamientos en clase que no sé cómo tratar) en el que el grupo 1 tiene un porcentaje de respuestas 2 (estoy de acuerdo) de un 61,50, mientras que los grupos 2 y 3 tienen un 34,40 y un 31,40, respectivamente.



Gráfica 56: Distribución de la percepción del grado de responsabilidad del docente en su labor como educador.

Respecto al factor 5 (percepción del propio desarrollo profesional), de nuevo el hecho de haber sido observado (con o sin *feedback*) hace que la diferencia en este factor sea considerable. En los grupos 2 y 3 la diferencia es de unos 3 puntos, mientras que la diferencias de éstos con el grupo 1 es de unos 20 puntos.

Destacan en este factor las diferencias que existen en las respuestas del ítem 25 (consigo atender a las necesidades de los alumnos mucho mejor que cuando empecé como profesor) en las que el grupo 3 tiene un porcentaje de repuestas 1 (estoy totalmente de acuerdo) de un 46,50%, mientras que el porcentaje del grupo 1 es del 15,40%. El ítem 35 (estoy actualizado respecto al uso de las TIC dentro del aula) en que el porcentaje de respuestas 1 del grupo 3 es del 24,60, frente al 0% del grupo 1. O el ítem 21 (cada clase es un reto nuevo que me permite mejorar como profesor) en el que tanto el grupo 2 como el 3 tiene un porcentaje de respuestas 1, en torno al 50%, mientras que el del grupo 1 está en torno al 23%.



Gráfica 57: Distribución de la motivación por el propio desarrollo profesional.

Respecto al factor 6 (motivación por su desarrollo profesional), la diferencia entre los tres grupos es similar (en torno a 7-8 puntos), siendo el grupo 3 el de mayor puntuación, seguido del grupo 2, y, después, del grupo 1.

Destacan las diferencias de respuesta en el ítem 23 (no creo que necesite participar mucho en actividades de formación del profesorado) en que los grupos 2 y 3, contestaron con un 4 (estoy en total desacuerdo), en un 50% y un 53,3%, respectivamente, mientras que esta respuesta en el grupo 1 se dio en un 38,50%. Y también las diferencias en las respuestas del ítem 41 (me preocupo por atender mejor todas las situaciones que ocurren en el aula) en las que los grupos 2 y 3 respondieron con un 1 (estoy totalmente de acuerdo) en un 44,90 y 48,40, respectivamente, mientras que el grupo 1 dio esa respuesta, en un 23,10%.

2.9. Conclusión

Partiendo de los datos recogidos, organizados y analizados en los apartados anteriores, podemos establecer las conclusiones que exponemos a continuación.

En primer lugar, recogemos las hipótesis planteadas al principio de la realización del trabajo de campo para verificar o no su demostración:

- Hipótesis 1: La observación de la actuación docente y su posterior sesión de retroalimentación inciden positivamente en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas y literatura de enseñanza obligatoria y de educación infantil, concretamente en estos factores:

1- Reflexión sobre su propia actuación docente.

Mediante los datos obtenidos, podemos concluir que este factor de la hipótesis es válido. No obstante, destacamos el hecho de que, si un profesor ha sido observado y luego no ha tenido una sesión de retroalimentación con el observador, la percepción de su autoconocimiento no sólo no será mayor que la de un profesor que no haya sido observado, sino que, de acuerdo con los datos de la investigación, su grado de percepción de este conocimiento será menor. De modo que, con los datos obtenidos, podemos afirmar que la observación sin *feedback* posterior va en detrimento de esta percepción de autoconocimiento.

2- Percepción de la profesión de docente menos individualista.

Una vez analizados los datos, podemos afirmar que este factor de la hipótesis no se cumple ya que el grupo de profesores al que se observó pero que después no recibió *feedback* obtuvo una valoración mayor en este factor que los profesores a los que sí que se les dio un *feedback* posterior. No obstante, destacamos que el hecho de que los profesores fueran observados (tanto el grupo 2 como el grupo 3) fue un factor determinante para que estos grupos tuvieran una mejor valoración, en este factor, que el grupo 1, que no fue observado. Y otro aspecto de este factor es que la diferencia entre los grupos 2 y 3 no fue significativa.

3- Percepción de su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los datos validan este factor de la hipótesis y se puede concluir también el impacto positivo de la observación (con o sin *feedback*), al respecto.

4- Seguridad de su propia actuación como docente.

Quizá ha sido el factor que los datos de la tesis confirman de una manera más evidente. Por un lado, se demuestra la incidencia positiva que la observación, junto con la posterior sesión de *feedback*, tiene en este factor. Y, por otro lado, los datos también evidencian que el hecho de que el profesor haya sido observado (con o sin *feedback* posterior) hace aumentar de una manera importante este componente emocional en los profesores.

5- Percepción de avance en su desarrollo profesional.

Los datos validan este factor y se puede concluir también el impacto positivo de la observación (con o sin *feedback*) en este factor.

6- Motivación por desarrollarse profesionalmente.

De nuevo los datos demuestran este factor y apoyan la conclusión de que la observación (con o sin *feedback*) mejoran la percepción del profesor en este punto.

- Hipótesis 2: Los profesores de lenguas y literatura de enseñanza obligatoria y de educación infantil a los que se les ha observado su actuación docente en alguna ocasión y luego han tenido una sesión de *feedback* con el observador, tienen una percepción de esta herramienta más positiva que los profesores a los que nunca se les ha observado su actuación docente.

Mediante los datos obtenidos, podemos concluir que esta hipótesis es válida.

- Hipótesis 3: En la práctica de la observación de la actuación docente que se realiza en los colegios a los docentes de lenguas y literatura de enseñanza obligatoria y de educación infantil, hay una sesión de *feedback* posterior.

Con esta investigación, se puede concluir que esta hipótesis es parcialmente falsa, ya que, de la totalidad de profesores observados, el 68% había tenido una sesión de retroalimentación después de la observación de su actuación en el aula, y el 42% no la había tenido.

Como conclusiones generales podemos formular las siguientes:

- La observación de la actuación docente y su posterior *feedback* impactan de manera positiva en el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.
- El simple hecho de realizar la observación de la actuación docente (sin *feedback* posterior), en general, impacta de manera positiva en el desarrollo profesional del docente de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. La excepción en este punto es la percepción de autoconocimiento que tiene el profesor ya que es menor si ha sido observado sin *feedback* que si no ha sido observado.
- Muchos profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil han sido observados durante su clase sin que posteriormente haya habido una sesión de *feedback*. Esta conclusión lleva a otra conclusión más general y que abre puertas a nuevas tesis doctorales sobre el tema: el proceso de observación de la actuación docente no se lleva a cabo siempre de la manera más efectiva para ser utilizada como herramienta de desarrollo profesional.
- El factor emocional (seguridad en la impartición de clase) es el factor sobre el que más impacta la observación de la actuación docente de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.
- La observación de la actuación docente por sí misma, sin sesión de *feedback* posterior, no aporta valor respecto a la percepción de autoconocimiento sobre la propia actuación de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.
- El simple hecho de que los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil sean observados en su clase y después se les proporcione un *feedback* sobre su actuación hace que éstos cambien su opinión sobre esta herramienta de formación. Es, hasta cierto punto, comprensible que los profesores que no hayan hecho uso de esta herramienta de formación no tengan una opinión tan favorable como los profesores que sí han hecho uso de ella.

PARTE III: PROPUESTAS DE MEJORA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.

Albert Einstein

En el apartado 2.1 se ha hecho referencia a los resultados obtenidos por los alumnos españoles en diferentes pruebas internacionales que miden ciertos aspectos del aprendizaje de las lenguas y la literatura. Estos resultados invitan a realizar propuestas de mejora sobre diferentes variables que afectan a la consecución de mejores resultados en estos estudios y, por lo tanto, resultados educativos más exitosos.

En este apartado se recoge una serie de propuestas de mejora de los programas de formación dirigidos a los docentes de enseñanza de lenguas y literatura.

En el primero de los apartados, se realizan las propuestas de mejora sobre la formación inicial que reciben los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y educación infantil.

En el segundo apartado, se aporta una serie de propuestas de mejora para el programa de formación continua dirigido a profesores de ELE diseñado por Vañó (2004) y que se ha analizado en el capítulo 1.6.3.3. Como se ha expuesto anteriormente, la inclusión de este programa de formación continua de educación no reglada dentro de un trabajo dirigido a la educación reglada, se justifica, por un lado, por el vacío existente de programas de formación continua que utilicen la observación de la actuación docente de manera sistemática, y por otro lado, por la posibilidad de utilizar este programa como modelo de futuros programas empleados en la educación reglada.

Todas las aportaciones realizadas en este capítulo son el resultado de la aplicación de los contenidos abordados en la tesis y de mi experiencia profesional en este campo.

3.1. Formación inicial para docentes de educación obligatoria y de educación infantil

3.1.1. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

En este capítulo se aporta una serie de propuestas de mejora del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, que se describe y se analiza en el capítulo 1.6.2.6., con el fin de contribuir a la continua mejora de la formación proporcionada al profesorado de lenguas y literatura de esta etapa. Son las siguientes:

- Sería muy recomendable concretar el tiempo que los futuros profesores deben destinar a observar las clases de sus profesores-tutores, ya que, no en todos los programas se determina un mínimo de sesiones que el alumno en prácticas debe observar y esto hace que esta decisión recaiga sobre el profesor-tutor. Consideramos que las personas responsables de diseñar el programa formativo, deberían indicar, al menos, un tiempo mínimo.

- En los programas analizados de las Universidades de Comillas de Madrid, de Sevilla y de Salamanca, únicamente, en el de Sevilla se concreta el número de horas destinado a la observación de la clase del tutor, por parte del futuro profesor. En este caso el porcentaje de esta etapa respecto a la duración total del programa es un 2%, lo cual consideramos bajo si se tiene en cuenta la importancia de la herramienta de la observación de la actuación en la formación inicial de los futuros profesores, y la oportunidad única de poder tener este contacto directo con la realidad del aula. Por lo tanto, otra recomendación para aumentar la eficacia del Máster es la de ampliar el porcentaje destinado a la observación de la actuación de docente de los profesores expertos.

- Sería de mucha utilidad que a los tutores se les proporcionase tanto una guía de observación de la actuación docente como una guía y pautas para dirigir las sesiones de *feedback* posteriores. Esta guía de *feedback* debería relacionarse con un programa formativo individualizado para el alumno en el que el tutor proponga objetivos de mejora para la actuación del alumno, proporcione estrategias para conseguir estos objetivos y haga un seguimiento de ellos. Estos aspectos son de gran relevancia si queremos que este periodo sea un periodo formativo de calidad.

- No se indica ninguna remuneración ni contraprestación a los tutores que ejercen la labor de tutor del centro, pieza clave del programa de prácticas. Sí que se indica en algún programa la remuneración especial en el caso de que el tutor dirija el Trabajo Fin de Máster del alumno. La remuneración de una actividad laboral puede ser un buen indicador del reconocimiento e importancia que se da a esa actividad; por lo tanto, si ésta es pequeña, la importancia asociada a la labor tiene altas probabilidades de que también lo sea, y viceversa. En el Máster de profesores de ELE de la UIMP y el Instituto Cervantes, la contraprestación por la labor de tutorizar a alumnos del Máster es la opción a participar de manera gratuita en los cursos que el Instituto Cervantes imparte.

- La existencia de una amplia documentación relacionada con la evaluación del periodo de prácticas y de la no tan amplia documentación relacionada con el proceso de formación, transmite el grado de importancia que se da a una y otra faceta de las prácticas. Incluir programas concretos de seguimiento de la formación del alumnado, establecer pautas para la realización de las sesiones de *feedback*, proporcionar más guías de observación de la actuación docente, etc., enriquecerían, ampliamente, este periodo en lo que a su faceta formativa se refiere.

- Es imprescindible que el profesor del siglo XXI tenga formación concreta y explícita que desarrolle su competencia como un docente investigador. En el programa de prácticas figuran aspectos que conducen a trabajar en esta línea, como, por ejemplo, la autoevaluación o la reflexión entre la teoría y la práctica. No obstante, consideramos conveniente exponer este aspecto de una manera más explícita. Así mismo, también sería beneficioso para el desarrollo profesional de los docentes, aportar una serie de pautas, que ayuden al alumno a aplicar la metodología de investigación-acción.

3.1.2. Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria

A continuación se expone una serie de propuestas de mejora del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria, que se describe en el capítulo 1.6.2.7, con el fin de contribuir a seguir apostando por una mejora en la calidad de la enseñanza; son las siguientes:

- Resulta llamativo que en algunos programas formativos que cuentan con guía de observación para los alumnos, como es el caso del Prácticum de la Universidad de La Rioja (Pascual, M^a. T., Ponce de León, A., Goicoechea, M^a. A., Torroba, T. y Fernández, M^a. L., 1997), ésta dedica un espacio porcentualmente bastante pequeño a la observación de la actuación docente dentro del aula (intervención educativa/estrategias de intervención), si lo comparamos con otros aspectos del entorno escolar, como son: el contexto en el que se encuentra el centro, la organización de los departamentos, el reglamento del centro, las características socioculturales, psicológicas, motrices y afectivo-sociales de los alumnos, organización y aprovechamiento de los espacios y recursos materiales, etc.¹¹ Si bien, dichos aspectos son relevantes, el acercamiento a ellos, no debería ir en detrimento del análisis del comportamiento que el profesor experto tiene dentro del aula y que, sin duda, también contribuye al desarrollo profesional del futuro docente. Al analizar estas guías se revela el nivel de importancia que los programas formativos conceden a las diferentes variables que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si se considera que la actuación docente es una variable importante en este proceso, su análisis debería estar en un nivel acorde con esta consideración.

- Dentro de las competencias que este periodo de prácticas debe aportar al alumno, sería interesante que en el Prácticum se trabajara para aportar al futuro profesor la competencia de investigador de su propia actuación docente. Como se ha indicado previamente, es un punto muy interesante el empeño por desarrollar la autoevaluación del futuro profesor que se propone en el Prácticum, y esta competencia se vería complementada de una manera muy positiva si además promoviera y se dieran las herramientas y la formación necesaria para que el profesor investigara sobre su propia actuación docente, de manera que se le formara en evaluación del aula, en toma

¹¹ Existen 7 ítems dedicados al análisis de las estrategias de intervención en el aula, frente a 45 que analizan la observación a otros aspectos del contexto educativo.

de decisiones dentro del aula, en la experimentación de nuevas conductas y/o herramientas en el aula, evaluación de esas nuevas conductas y/o herramientas, etc.

- Relacionado con el punto anterior, sería conveniente que el alumno tuviera una guía de autoobservación de su propia actuación docente que le ayudará a trabajar en la mejora de su propio desarrollo profesional y que le servirá para realizar su autoevaluación con un mayor criterio.

- Sería conveniente, así mismo, formalizar las sesiones de *feedback* que el mentor tiene con el futuro profesor, en cuanto a su duración y al número de ellas. En la guía de prácticas del grado de maestro en educación primaria (2011: 19) se indica que “estas sesiones se completarán con la orientación dada en otros momentos del proceso de formación” pero sin indicar el número y la duración de estos momentos, lo que puede generar que estas sesiones sean de escasa duración y que su número sea muy reducido. Lógicamente, cada alumno puede ser que necesite un tiempo diferente destinado a estas sesiones, pero, aun así, establecer un mínimo podría contribuir a una mayor formalización.

- Por otro lado, esta formalización también podría ir encaminada a los temas que se deben tratar, estableciendo una guía que sirva de apoyo al desarrollo de estas sesiones para que sean lo más efectivas posible.

- Las fichas de observación del mentor son denominadas “Cuestionario de evaluación para mentores”, lo que deja traslucir que la principal función del mentor es evaluar y acreditar, y no contribuir a la formación del alumno¹². Como consecuencia de esto, en primer lugar sería muy conveniente transmitir a los mentores que este periodo de prácticas es realmente un periodo de formación y que posteriormente se puede realizar una evaluación al alumno. Para conseguir este fin formativo, al mentor se le debería proveer de un instrumento con el que pueda cumplir este objetivo. El instrumento del mentor debería cambiar su denominación y algunas de sus características que le hacen poco operativo como herramienta de formación. A modo de ejemplo de esta transformación, podría ser diseñar una herramienta de observación que permita profundizar y reflexionar sobre algunos de los factores que actualmente sólo son evaluados. Por ejemplo, en el formulario actual, uno de los ítems es “Mantiene la disciplina” y, a continuación, una escala del 1 al 5. Para ampliar la

¹² Zabala, M.A. (2006: 8): “La universidad estuvo pensada para ejercer una doble función: la formadora y la acreditadora. No solamente debía formar para una profesión, sino que debía acreditar que quienes concluían sus estudios estaban capacitados para ejercerla”.

contribución a la formación del alumno este ítem debería recoger algunos aspectos como ¿cómo mantiene la disciplina?, ¿en qué momentos?, ¿en qué momentos no la mantiene?, ¿por qué no la mantiene en esos momentos?, ¿cuáles pueden ser posibles estrategias para conseguir mantener la disciplina en esos momentos?...

- Continuando con el análisis del documento “Cuestionario de evaluación para mentores”, también sería muy interesante establecer una rúbrica para, por un lado, hacer la evaluación más objetiva, y, por otro, que, tanto el alumno como el mentor sepan en qué condiciones se está evaluando. Por ejemplo, en el ítem asistencia, puntualidad, sería interesante conocer cómo conseguir una puntuación u otra, ya que cada persona puede tener un baremo diferente.

- En este sentido, ayudaría mucho establecer unas definiciones de los ítems más observables y en lugar de indicar “Asistencia y puntualidad”, indicar, por ejemplo “el alumno llegó puntual a todas las sesiones”. Si en este ítem esta orientación es útil, en los ítems que pueden revestir una mayor ambigüedad, la utilidad es mayor. Por ejemplo, entendemos que ítems como “Iniciativa” o “Disposición hacia el trabajo” tienen una gran carga subjetiva, y una definición más observable del ítem provocaría que, tanto mentores como alumnos supieran, con mayor detalle, qué se está evaluando.

- Sería conveniente elaborar un cuestionario de evaluación diferente para cada curso de prácticas (actualmente se comparte el cuestionario de 2º y 3º). De esta manera, el cuestionario será más específico para los objetivos que se pretendan alcanzar en cada curso de Prácticum.

- No se ve reflejado en las guías los requisitos y la formación específica con la que cuentan los Mentores de los Centros. Tanto la observación de la actuación docente como el llevar a cabo una sesión de *feedback* posterior son tareas que requieren de una formación específica por parte del profesional que las lleva a cabo. La experiencia como profesor, sin duda, es un aspecto de gran valor y utilidad a la hora de realizar estas funciones, pero consideramos que no son suficientes para llevar a cabo con éxito el desempeño de la labor de un Mentor.

- Tampoco aparece reflejada explícitamente la compensación que reciben los Mentores por desempeñar esta función. Sin duda, la compensación que alguien recibe por realizar una tarea es una muestra de la importancia que se da a esa actividad. Si la tarea encomendada recibe una gran compensación posterior, la persona que la realice le concederá una gran importancia. Por el contrario, si la compensación es pequeña, la tendencia, como es lógico, será a asociar una importancia pequeña a esta tarea. En este

sentido, algunos programas de formación de futuros profesores (por ejemplo, el Máster de profesores de Español que realizan la UIMP y el Instituto Cervantes) compensan a los profesores que quieren realizar las funciones de *mentoring* con la participación en cursos de formación de manera gratuita.

- La observación de la actuación docente es una actividad que, sobre todo, al principio, requiere una guía de observación para poder centrarse en los aspectos más relevantes y para no ver la clase como un todo del que es muy difícil extraer conclusiones. En este sentido, se considera conveniente que el alumno en prácticas cuente con unas fichas de observación, ya que le servirán de guía para llevar a cabo los tres estadios de actuación propuestos por el Prácticum (observación, implementación y evaluación).

Esta herramienta también puede ser útil para los mentores encargados de observar a los alumnos en su fase de implementación y para los tutores del Prácticum durante las visitas que hacen en el último periodo de prácticas. Las fichas de observación permitirán, además de realizar una observación más sistemática de la actuación docente del alumno, también realizar unas sesiones de *feedback* más enfocadas a resaltar el aspecto formativo del periodo prácticas y de la observación docente.

Como parte de este trabajo de investigación, se han diseñado ocho fichas de observación, con el objetivo de aportar una mayor sistematización a este periodo de prácticas y de maximizar los beneficios del uso de la observación de la actuación docente.

Por su relevancia para esta tesis, se han escogido la competencia lingüística y la competencia pedagógica, para diseñar unas herramientas que permiten dirigir la atención de los observadores hacia los aspectos más relevantes de la actuación docente relacionados con dichas competencias.

Respecto a la competencia lingüística, la guía del Prácticum hace hincapié, fundamentalmente, en dos aspectos: por un lado, en analizar cuál es el registro lingüístico adecuado para emplear en el aula, y, por otro, en analizar la propia competencia lingüística, evaluar si es la adecuada, y proponer medios para mejorarla.

Como apoyo al desarrollo de la competencia lingüística, y tomando como referencia los sistemas de recogida de información de Rothfarb, S. H. (1970) y de Verdía (2009), esta tesis aporta la siguiente ficha de observación:

Fecha y hora		Materia impartida	
Número de alumnos		Curso/Grupo	
Análisis de la competencia lingüística docente	Frecuencia	¿De qué manera?	¿Con qué objetivo?
¿Utiliza ejemplos?			
¿Realiza explicaciones?			
¿Hace preguntas directas?			
¿Hace preguntas retóricas?			
¿Hace preguntas que impliquen la reflexión de los alumnos?			
¿Parafrasea el discurso de los alumnos?			
¿Reacciona ante la actuación de los alumnos?			
¿Da instrucciones a los alumnos?			
¿Lee textos?			

Análisis de la competencia lingüística docente	Frecuencia	¿De qué manera?	¿Con qué objetivo?
¿Emplea repeticiones en su discurso?			
¿Escribe textos?			
¿Adapta su vocabulario a la clase?			
¿Adapta su discurso a la clase?			
¿Utiliza recursos no lingüísticos para apoyar su discurso?			
¿Utiliza cambios de ritmo?			
¿Realiza pausas en su discurso?			
¿Enfatiza el acento de ciertas palabras?			
¿Varía el volumen en ciertos momentos?			
Porcentaje del tiempo de habla del profesor con respecto al tiempo de habla de los alumnos			%

Tabla 39: Ficha de observación de la competencia lingüística diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Respecto a la competencia pedagógica, la guía del Prácticum hace referencia, fundamentalmente, a estos aspectos: cómo se planifica una sesión de aula, cuál es la manera en la que se dan instrucciones, cómo se gestiona el grupo, cuáles son los métodos utilizados para supervisar y para valorar el aprendizaje de los alumnos, qué recursos se emplean en el aula y cuál es el currículum que se corresponde al curso observado.

Teniendo en cuenta este punto de partida, y abarcando otros aspectos relevantes de la competencia pedagógica del docente, esta tesis aporta siete fichas de observación dirigidas a apoyar el desarrollo de esta competencia. Cada una de las fichas pone el foco de atención en los siguientes aspectos relevantes de la competencia pedagógica: aula, actividades -tomando como referencia el sistema de recogida de datos elaborado por Richards y Lockhart (1998)-, gestión del tiempo y de estructura de la sesión, alumnos, tratamiento de los errores -tomando como referencia el sistema de recogida de datos elaborado por Verdía (2009)-, tratamiento de los aciertos, movimientos del profesor -tomando como referencia el sistema de recogida de datos diseñado por Verdía (2009)- y descripción general de la actuación docente.

Materia impartida	Fecha y hora
Curso/Grupo	Número de alumnos
	Descripción del aula
Distribución del mobiliario (en forma de U, en filas...).	
Tipo de mobiliario (estático, espacioso...).	
Recursos didácticos (PDI, posters, pizarra, flashcards, ordenadores, carteles, espacio, rincón para los trabajos, lápices de colores ...).	
Libro (editorial, cuaderno de ejercicios ...).	
Número de alumnos y sus características (edades, sexo, origen, dificultades de aprendizaje ...).	
Personal docente en el aula (auxiliares, especialistas ...).	
Otros ...	

Tabla 40: Ficha de observación de la competencia pedagógica 1 (descripción del aula) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Materia impartida		Fecha y hora					
Curso/Grupo		Número de alumnos					
Descripción de las actividades propuestas							
Descripción de la actividad	Duración	Propósito de la actividad	Recursos utilizados	Tipo de agrupamiento	Instrucciones dadas por el profesor	Ejemplos propuestos	Comportamiento de los alumnos
1							
2							
3							
4							

Tabla 41: Ficha de observación de la competencia pedagógica 2 (descripción de actividades) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Fecha y hora			Materia impartida
Número de alumnos			Curso/Grupo
Gestión del tiempo y gestión de la estructura de la sesión			
		Sugerencias	Comentarios
Inicio: objetivos		Cómo se explicitan los objetivos que se van a trabajar al empezar la clase.	
Transición de actividades		Cuánto tiempo se dedica a cambiar de actividad y qué relación existe entre las diferentes actividades.	
Variedad de actividades		Qué variedad de actividades existe durante la clase.	
Ritmo de la clase		Cómo es el ritmo de la clase (dinámico, fluido, entrecortado ...).	
Correspondencia con la programación diaria		Existe concordancia entre el desarrollo de la clase y la programación de ese día.	
Correspondencia con el currículum		Existe concordancia entre los objetivos y contenidos de la sesión y los establecidos en el currículum.	
Flexibilidad		La secuencia de actividades es flexible manteniendo los objetivos programados.	
Cambio de actividad		Antes de cambiar de actividad el profesor se asegura de que los alumnos han alcanzado el objetivo propuesto en la actividad anterior	

Gestión del tiempo y gestión de la estructura de la sesión		
	Sugerencias	Comentarios
Inicio de la actividad	El profesor se asegura de que todos han entendido la actividad antes de empezar a realizarla.	
Recursos e instrucciones para la actividad	Proporciona las instrucciones y los recursos necesarios antes de realizar la actividad.	
Feedback durante la actividad	Aporta feedback del trabajo de los estudiantes.	
Objetivos de las actividades	Cómo se comunican los objetivos de las actividades.	
Relacionar objetivos y contenidos	Relaciona los contenidos y objetivos del día con otros (tratados anteriormente o conocidos por los	
Entusiasmo de las instrucciones	Entusiasmo y motivación con el que se proponen las actividades	
Fin de la sesión: resumen	Termina la sesión con un resumen de la clase.	

Tabla 42: Ficha de observación de la competencia pedagógica 3 (gestión del tiempo y gestión de la estructura de la sesión) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Fecha y hora Número de alumnos	Materia impartida Curso/Grupo
Observación de los alumnos	
Comportamiento de los alumnos	Comentarios
La mayoría están atentos.	
Son capaces de responder acertadamente a las preguntas.	
Hacen preguntas de aclaración y comentarios pertinentes.	
Tienen todo el material necesario para seguir la clase.	
Responden ordenadamente sin interrumpirse unos a otros.	
El profesor encuentra fácilmente voluntarios para las tareas que propone.	
Muchos alumnos piden ayuda al profesor para resolver dificultades en sus tareas de manera ordenada.	
Existe entre ellos una buena relación de trabajo cooperativo.	
Todos los estudiantes se sienten atendidos.	
Otros ...	

Tabla 43: Ficha de observación de la competencia pedagógica 4 (observación de alumnos) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Fecha y hora		Materia impartida					
Número de alumnos		Curso/Grupo					
Tratamiento de los errores							
Error realizado	Momento de la clase	Corrección por parte del profesor (Sí/No)	Cómo se corrige	Reacción del alumno	Reacción de los compañeros	Se repite el error	Comentarios
1							
2							

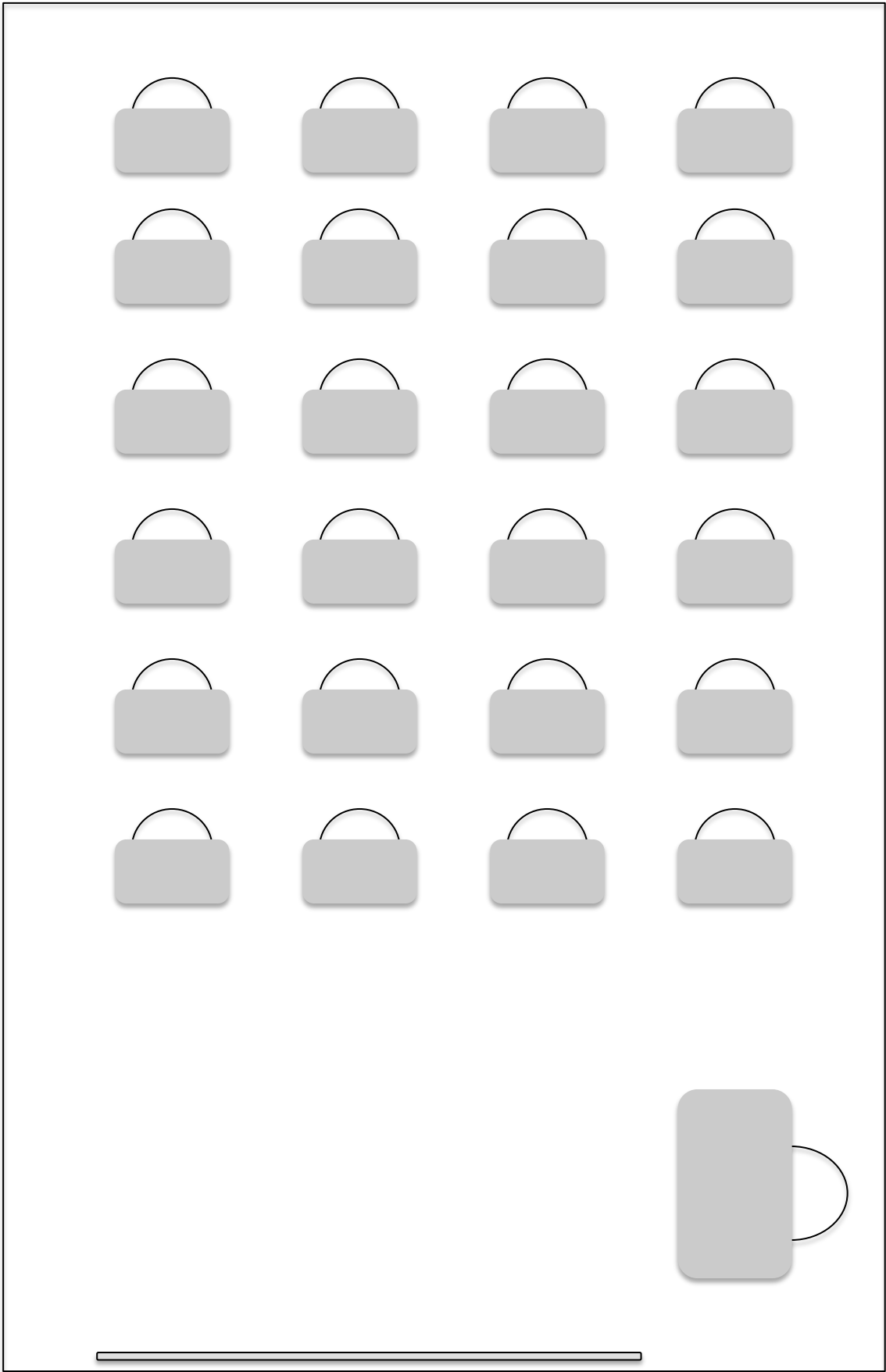
Tabla 44: Ficha de observación de la competencia pedagógica 5 (tratamiento de los errores) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Fecha y hora		Materia impartida					
Número de alumnos		Curso/Grupo					
Tratamiento de los aciertos							
Acierto realizado	Momento de la clase	Recompensa por parte del profesor (Sí/No)	Cómo se recompensa	Reacción del alumno	Reacción de los compañeros	Se repite el acierto	Comentarios
1							
2							

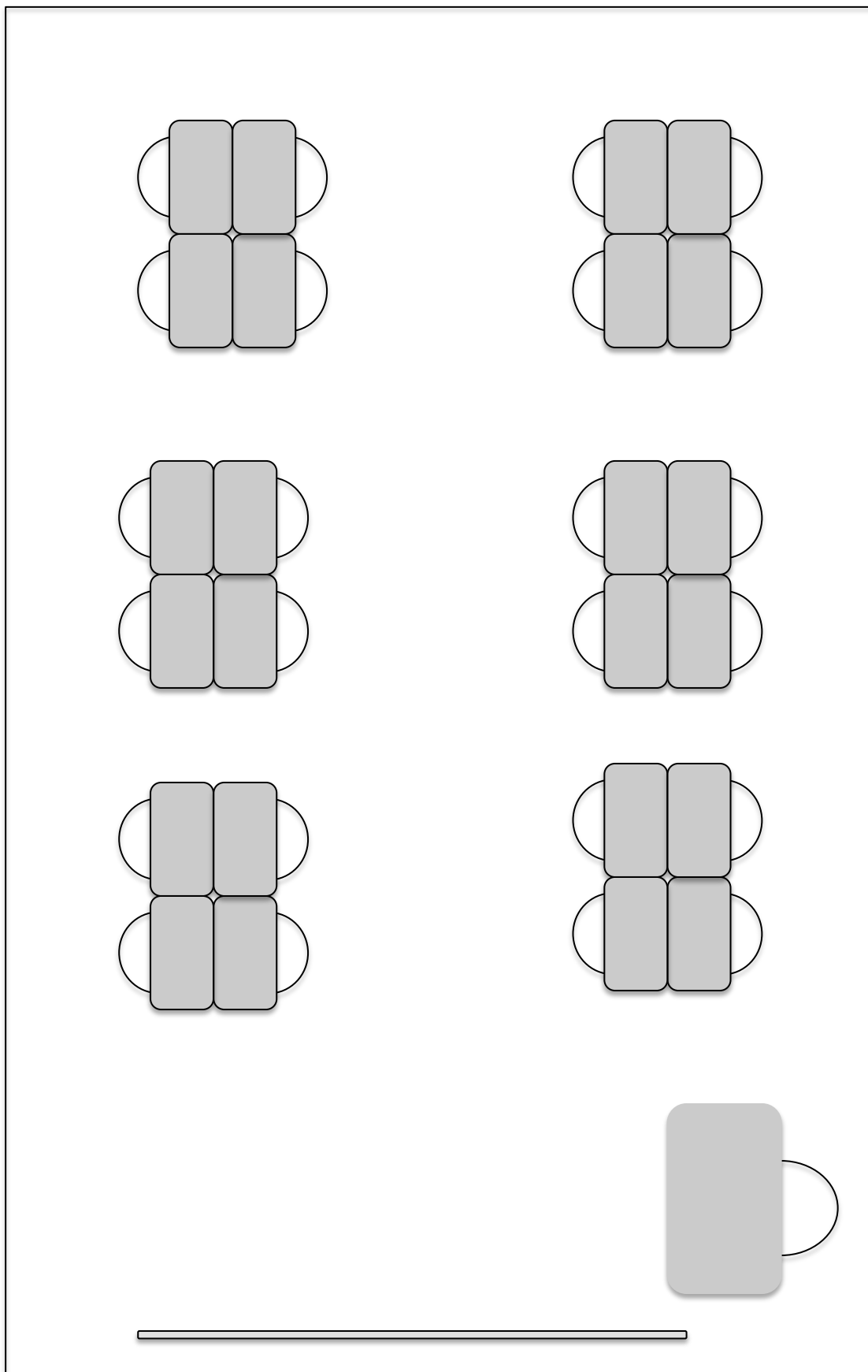
Tabla 45: Ficha de observación de la competencia pedagógica 6 (tratamiento de los aciertos) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Fecha y hora		Materia impartida				
Número de alumnos		Curso/Grupo				
Descripción de los movimientos del profesor						
¿Qué movimiento realiza el profesor?	¿Hacia alguien en particular?	¿Cuándo?	¿Con qué objetivo?	¿Consigue el objetivo propuesto?	¿Se ayuda de otros recursos?	Comentarios
1						
2						
3						
Refleja los movimientos más significativos del profesor en el plano del aula más apropiado.						

Aula tradicional.



Aula de trabajo cooperativo.



Aula de infantil: trabajo en grupos y en asamblea.

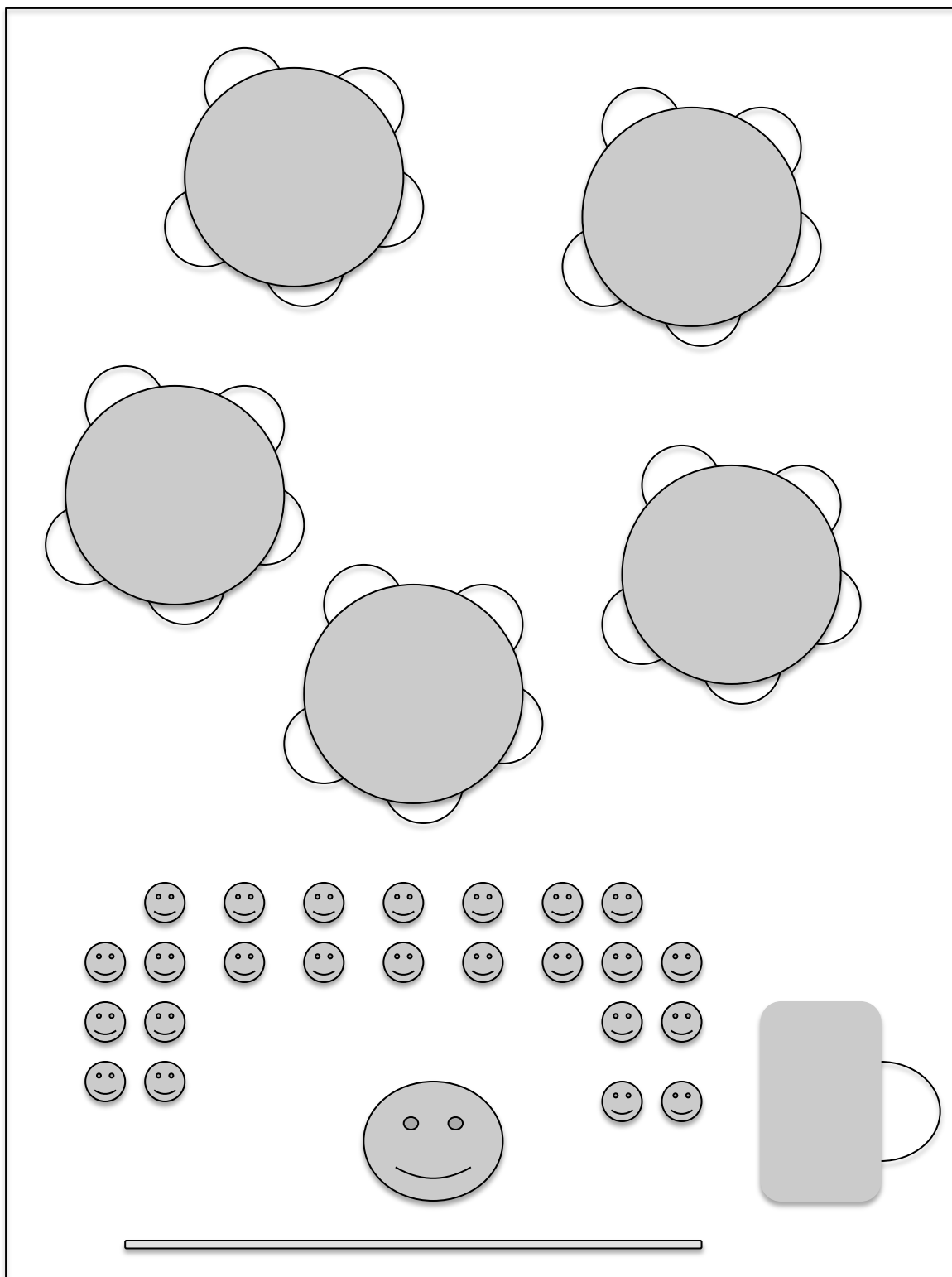


Tabla 46: Ficha de observación de la competencia pedagógica 7 (descripción de los movimientos del profesor) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Fecha y hora	Materia impartida
Número de alumnos	Curso/Grupo
Descripción general de la actuación docente	
Uso de la pizarra y de otros recursos	
Uso del espacio del aula	
Comunicación no verbal	
Estrategias para motivar	
Estrategias para evaluar	
Estrategias para controlar el desarrollo de la sesión	
Otros...	

Tabla 47: Ficha de observación de la competencia pedagógica 8 (descripción general) diseñada para el Prácticum del Grado en Maestro de Educación Infantil y del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Como exponíamos al comienzo de plantear esta última propuesta de mejora, el empleo de las fichas de observación, además de servir de guía para el observador (ya sea el alumno en prácticas, el mentor o el tutor), también puede aportar unas pautas para resaltar la función formadora del proceso de *feedback* y, por lo tanto del periodo de prácticas.

3.2. Formación continua para docentes de enseñanza de lenguas y literatura de educación no reglada

Los escasos programas de formación continua para docentes de lenguas y literatura de educación reglada, en los que se utiliza la observación de la actuación docente, hace que sea recomendable, para que esta tesis sea completa, estudiar modelos de proyectos formativos ajenos al ámbito de la educación obligatoria. Por este motivo, se realiza, en el apartado 1.6.3.3, la exposición y el análisis del programa formativo diseñado por Vañó (2004) dirigido a docentes de ELE de educación no reglada y se aporta, en este apartado, una serie de propuestas de mejora de dicho programa.

Se expone, a continuación, una serie de recomendaciones con el objetivo de completar esta iniciativa de formación continua y de motivar para su aplicación a los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil; son las siguientes:

- El proyecto propone, muy acertadamente, que el profesor que será observado entregue previamente su plan de clase al observador. No obstante, el plan de clase que se pide es muy esquemático y no aporta información sobre, por ejemplo, los diferentes tipos de competencias que se van a abordar (competencia lingüística -léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica-, competencia sociolingüística y competencia pragmática -discursiva y funcional-). Tampoco deja espacio para la inclusión de un apartado de “comentarios”, ni de un apartado para describir los objetivos generales de la sesión. Sería aconsejable proporcionar una ficha que abarque más contenidos.

- Dentro de las pautas que se les marca a los observadores existen ciertas lagunas que pueden ocurrir en el momento de la observación. Por ejemplo, en las pautas se indica que el observador debe ser neutral y no intervenir en la sesión, pero durante la sesión puede surgir el imprevisto de que un alumno pregunte al observador y éste no puede ignorar simplemente la pregunta del alumno. Este punto está relacionado con el siguiente.

- El observador no recibe un entrenamiento previo a la observación, por lo que sería recomendable impartir formación sobre esta labor.

- En las fichas de observación no está contemplada ninguna intervención o pregunta a los alumnos que pueden corroborar que la actuación docente está teniendo

el efecto deseado en el alumnado. Sería conveniente que el observador también analizara estos puntos.

- El programa aporta, con mucho acierto, una plantilla de observación. No obstante, la ficha de observación propuesta es muy esquemática y general; por lo que, por un lado, no garantiza la objetividad de las notas reflejadas por el observador, y, por otro, tampoco sirve de guía de los aspectos más importantes que debe observar.

- La plantilla de preparación de la sesión de *feedback* también es muy esquemática. Sería oportuno aportar una plantilla más elaborada.

- El programa no indica, de una manera manifiesta, que exista un plan de seguimiento de estas observaciones, y, por lo tanto, del plan de formación en el que participan los profesores. Es cierto que con el simple hecho de ser consciente (a través de la observación) de los aspectos mejorables en nuestra actuación docente, puede existir una mejora, pero sería muy interesante que este hecho se contrastase a través de un seguimiento (nuevas observaciones) y que fuese apoyado a través de la formación que necesite el profesor en cada una de sus necesidades o aspectos mejorables dentro de su actuación docente. De este modo, el programa quedaría muy completo.

Otros aspectos que no se tratan de manera explícita en el proyecto de formación continua y que sería conveniente concretar, son los siguientes:

- La voluntariedad de participación. En la descripción del proyecto, T. Vañó (2004) no hace referencia a la obligatoriedad, o no, de participar en el plan de formación continua que propone. Parece que lo deja a elección del centro. El hecho de que sea una participación voluntaria provoca, por un lado, una menor ansiedad percibida por el profesorado observado, pero también implica que la calidad de la totalidad del profesorado del centro puede que no se vea beneficiada de la oportunidad de mejorar profesionalmente mediante la implantación de este proyecto.

- El jefe de estudios como observador. En el plan se indica que es conveniente que el jefe de estudios esté presente tanto en la observación como en la sesión de retroalimentación. Este hecho, igualmente, puede tener efectos antagónicos: por un lado, el aumento de la ansiedad del profesor observado al que le está observando, no ya un colega, sino una persona con un cargo y una responsabilidad mayores; por otro, el hecho de que un profesional con la experiencia y profesionalidad que se exige al personal de este cargo, aportará una gran calidad a las conclusiones de la observación.

- El proyecto de formación continua expuesto no lleva consigo ninguna consecuencia más allá del propio desarrollo profesional de los profesores del centro (consecuencia de suma importancia). Los centros que lo pongan en marcha pueden usarlo de otras diferentes maneras: para el desarrollo de un plan de formación específico dirigido a cada una de las necesidades de los profesores o para la selección de su equipo docente, por ejemplo.

- El proyecto termina con una propuesta de reunión, después de las observaciones, para una puesta en común y la evaluación acerca de qué han aprendido de esta experiencia. En el párrafo anterior se ha señalado que este proyecto tenía como deficiencia la falta de continuidad de las observaciones, y, por lo tanto, del plan de formación continua. Éste es un punto fundamental ya que el esfuerzo que significa tanto observar como ser observado no puede terminar haciendo una observación puntual.

Sería conveniente que a este proyecto se le añadiesen las siguientes fases: continuar con nuevas observaciones que estudien diferentes aspectos de relevancia en la actuación docente; generar un plan de formación que se enfoque hacia las necesidades de los profesores que se han detectado a través de las observaciones; utilizar el proyecto de observación como parte del programa de acogida de los profesores de reciente incorporación; y proponer la participación a este programa a estudiantes con intención de iniciar la carrera profesional de la docencia.

Se entiende que en este proyecto T. Vañó (2004) no pueda abarcar este tema y que deje abierta esta continuidad a futuros trabajos, a la adaptación a cada uno de los centros que ponen en marcha este proyecto y a las diferentes experiencias que cada centro ha tenido con respecto a este plan de formación continua, utilizando como herramienta la observación de la actuación docente. Él nos deja como final la propuesta de una reunión en la que abordar los diferentes puntos de vista del equipo de docentes que ha participado; y a partir de ahí será el propio centro el que aproveche la experiencia y ponga en marcha futuros proyectos formativos que se adapten a sus necesidades.

Resaltamos nuevamente, como se ha hecho en el apartado 1.6.3.3, el valor de este proyecto y las interesantes vías que puede aportar si se utiliza como modelo para diseñar programas de formación permanente de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.

CONCLUSIONES GENERALES

En las dos primeras partes de la tesis se han expuesto y analizado diversos factores de la observación de la actuación docente que llevan a la conclusión de que su empleo en los programas de formación del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil inciden de una manera positiva en su desarrollo profesional. En el marco teórico se ha analizado rigurosamente el uso de esta herramienta, así como su evolución desde sus primeras implantaciones y los factores que están intrínsecamente ligados a ella (sesión de *feedback*, fichas de observación, aspectos perturbadores de la observación...).

Por otro lado, los resultados del trabajo de campo realizado con una muestra de 118 profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil, avalan la influencia positiva que la observación tiene en determinados factores relevantes del desarrollo profesional de los docentes (factor emocional, trabajo cooperativo, autoconocimiento, responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, percepción e interés por el propio desarrollo profesional). Dentro de estos factores, destaca muy positivamente el impacto que la observación tiene en el factor emocional de los profesores transmitiendo seguridad y confianza al profesor que ha sido observado. Teniendo en cuenta que este factor emocional ha sido tradicionalmente poco investigado, se considera un dato muy importante la influencia positiva que puede aportar la observación en este componente tan relevante en la profesión docente. Por lo tanto, el desarrollo de la tesis doctoral en su conjunto avala el empleo de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional de los profesores.

Como resultado de las dos primeras partes de la tesis, se ha desarrollado una tercera parte en la cual se han aportado diferentes propuestas con el objetivo de contribuir a sistematizar y a aportar un mayor rigor a los procesos de observación de la actuación docente de los programas formativos de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.

A lo largo de la tesis se ha expuesto en detalle la complejidad del proceso de observación y los factores que influyen en él. Todos estos factores han de ser tenidos en cuenta por el observador para conseguir que el proceso sea eficaz a la hora de implementarlo dentro de un plan de formación de profesores o futuros profesores de

lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. De este aspecto se deduce que un óptimo proceso de observación implica un observador formado y entrenado para realzar su labor compleja. Proporcionar entrenamiento en observación de aulas a los dos agentes protagonistas de este proceso (a los tutores que supervisan las prácticas y a los alumnos que las realizan) se considera un factor determinante para el éxito de esta fase de la formación inicial de los futuros docentes. Así mismo, también es recomendable que la inclusión de esta práctica formativa dentro de los programas de formación permanente del profesorado de lenguas y literatura, lleve consigo un entrenamiento previo de las personas que participan en él.

Como se ha expuesto en el capítulo 1.12, existe una serie de iniciativas que parten de diferentes entidades de asesoría escolar, propuestas para cubrir la aparente necesidad de una mejora en el sistema educativo español actual, o para simplemente ofrecer un servicio en un campo en el que tradicionalmente no existía una gran oferta. Esto hace que surjan empresas dedicadas exclusivamente a ofrecer este servicio de apoyo educativo a los centros. Empresas que anteriormente no se dedicaban al ámbito educativo se acercan a éste viendo un posible mercado nuevo en el que pueden aportar sus experiencias en otros ámbitos (por ejemplo, en el ámbito empresarial, como es el caso de algunas consultoras o empresas de *coaching*) y que empresas relacionadas con la educación ofrezcan como servicio “extra” el apoyo en otras áreas. Éste es el caso de las editoriales de libros educativos que ofrecen talleres formativos a los profesores, o la inclusión en las aulas de observadores que apoyan el desarrollo profesional docente y que cuentan con la ventaja de conocer, con un mayor detalle, las necesidades específicas que cada uno de los profesores y maestros observados requiere, ya que han podido captarlas durante las observaciones realizadas.

En cualquiera de los casos, este hecho implica el surgimiento de unos profesionales cuyo nombre puede variar (asesor educativo, asesor didáctico, asesor pedagógico, *coach* educativo, *coach* para profesores...), quienes, con una formación específica adecuada, podrían hacer una gran aportación para seguir trabajando en la mejora de la calidad de la enseñanza. Resaltamos la necesidad de dicha formación específica por tres cuestiones principales:

- La detección de un nuevo nicho de mercado para las empresas privadas puede que no siempre vaya en consonancia con la preparación y profesionalización de los

agentes que lleven a cabo esta labor, lo que podría concluir en malas experiencias y escasos resultados.

- El surgimiento de una nueva especialidad vinculada al área educativa abre nuevas posibilidades a los alumnos de las Facultades de Educación -Centros de Formación del Profesorado- y consideramos que éstas deberían proporcionar la formación específica adecuada, adaptándose a las necesidades y oportunidades laborales actuales.

- Las Facultades de Educación pueden servirse de las iniciativas que están llevando a cabo diferentes entidades de asesoría escolar, para analizar su oferta formativa, estudiar una posible adaptación en sus programas, y continuar de este modo con el proceso de mejora continua de la formación que se ofrece a sus alumnos y futuros profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil.

Por otro lado, los resultados del trabajo de campo y las experiencias analizadas en el marco teórico avalan el impacto positivo, tanto en la formación inicial como en la formación continua de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil. En España, el proceso de observación de las clases como parte del recorrido formativo de los futuros profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil está implantado con mayor o menor rigor en los programas formativos (como se ha reflejado anteriormente, el hecho de que los observadores no tengan una formación específica en este tema puede quitar rigor y efectividad). No obstante, la observación de aulas prácticamente desaparece cuando el profesor de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil ya está ejerciendo su actividad, lo que da a entender, o bien que la observación de aulas no es una buena herramienta para la formación del profesorado (en esta tesis se ha demostrado que no es así), o bien que los profesores, una vez inician su actividad, ya no necesitan formación para ejercerla de manera óptima, lo que tampoco es cierto. Naturalmente, existe una tercera alternativa que consiste en que, aun entendiendo que este proceso de observación para profesores en activo reportaría una mayor calidad de la enseñanza, no es posible llevarlo a cabo por diferentes motivos (actitudes de resistencia a las innovaciones, económicos, estructurales ...).

En esta época de grandes innovaciones en todos los campos, incluido, por supuesto, el educativo, la inclusión de un nuevo proceso de desarrollo profesional como es la observación de la actuación docente, puede generar diferentes reacciones. Una reacción comprensible ante cualquier innovación es la de cierto escepticismo y la de ofrecer resistencia ante la implantación de los procesos que nos afectan, antes de conocer si los resultados son favorables. Esta tesis está encaminada a ofrecer estos resultados favorables, y, además, analiza si la opinión de los profesores de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil implicados en un proceso de observación es más favorable que la de los profesores de estas áreas que no han sido observados. Los resultados del trabajo de campo avalan esta mejor opinión sobre la observación de aula como parte del desarrollo profesional de los profesores observados. De este modo, se puede concluir también que la implantación de la observación dentro de los programas de formación continua tendrá una valoración positiva por parte de los profesores implicados, una vez conozcan los resultados en primera persona.

Otro punto que facilita la implantación de la observación en los programas de desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y de educación infantil, consiste en que, si bien es cierto que su inclusión sería una innovación para los programas españoles, no lo es en otros programas internacionales, ni tampoco en los programas de formación inicial para futuros profesores, y, por lo tanto, se cuenta con referencias y experiencias anteriores. Como se ha expuesto en el capítulo 1.2, los primeros trabajos sobre la observación de la actuación docente comienzan en la segunda mitad del siglo XX, por lo que, hasta nuestros días, se ha perfeccionado y adaptado a diversas realidades educativas. Muestra de ello son la cantidad de fichas de observación que se recogen en el anexo y que han sido elaboradas con diferentes propósitos. La ventaja de contar de antemano con todo este material y de que el proceso de observación haya sido contrastado en muy variadas realidades educativas permite una implantación con mayores garantías de éxito.

PROSPECTIVA

Los resultados favorables del uso de la herramienta de observación docente abren puertas a futuras investigaciones para profundizar en este campo. Se destacan las siguientes vías de investigación, con la esperanza de que puedan ser abiertas, gracias a este trabajo:

- Ampliar la investigación a un mayor número de centros y de profesores para incrementar la muestra.
- Realizar la investigación en diferentes tramos del sistema educativo, como puedan ser el bachillerato y la educación universitaria.
- Una vez que se haya demostrado el impacto positivo de esta herramienta en el desarrollo profesional del docente, realizar un análisis de los procedimientos más efectivos para llevar a cabo esta herramienta de formación.
- Investigar el impacto de esta herramienta, no ya en el desarrollo profesional del docente, sino en los resultados de los alumnos.
- Estudiar el impacto de la observación de la actuación docente en otros aspectos del desarrollo profesional del docente.
- Analizar el impacto de esta herramienta en otros aspectos que también derivan en una mejora de la calidad de la enseñanza (motivación del alumnado, gestión del aula...).
- Investigar el impacto de esta herramienta en otros elementos de la comunidad educativa, como los padres de los alumnos, los directores de los colegios, o los propios alumnos. En este sentido, se podría investigar si el hecho de realizar observaciones habituales en las clases tiene un efecto positivo en la percepción que estos agentes educativos tienen de la labor de los docentes. Algunas de las variables que se podrían analizar podrían ser: la percepción que tienen estos agentes sobre la preparación del profesorado, sobre su dedicación en las labores docentes, sobre su capacidad para desarrollar su labor, sobre su implicación en el proceso de enseñanza, etc.
- Investigar la implantación de la observación de la actuación docente como herramienta de evaluación del profesorado. Se enuncia este aspecto dentro de las

futuras líneas de investigación siendo conscientes de la controversia que puede generar. La selección de nuevo profesorado se podría beneficiar de la utilización de la observación como herramienta de evaluación, y podría estar presente en la fase de oposición que realizan los docentes, para evaluar sus competencias para impartir clase.

- Incluir, en los programas de formación para docentes, el trabajo de observación de clases mediante vídeos de aulas reales, que ejemplifiquen diferentes aspectos de la realidad de los contextos educativos y que permitan al alumnado entrenarse en la destreza de observar las prácticas docentes.

- Diseñar una asignatura dentro de los grados en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria, que aborde la observación de la actuación docente y sus salidas profesionales como *coaching* educativo en los centros escolares.

- Seguir trabajando en la mejora constante de las prácticas de los programas formativos para docentes de educación obligatoria (Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Grado en Maestro de Educación Primaria y Grado en Maestro de Educación Infantil). Esta propuesta se basa en tres líneas de acción: definir pautas de actuación para los tutores de las prácticas y facilitar la formación necesaria para realizar sus funciones; facilitar previamente formación a los alumnos en prácticas que aborde en profundidad la compleja labor de observación que realizarán durante esta fase; y diseñar fichas de observación centradas en la intervención en el aula de los docentes para facilitar esta tarea, tanto a los alumnos en prácticas como a sus tutores.

- Las necesidades de formación de los educadores pueden generalizarse a diferentes países, por lo que el diseño de programas de formación inicial o de formación continua, basados en la observación de la actuación docente, podría tener cabida dentro de los proyectos educativos que se desarrollan en países receptores de programas de cooperación internacional y de desarrollo.

- Adaptar el Porfolio Reflexivo del Profesor (PRP) para que pueda ser utilizado por profesores de otras materias y, posteriormente, difundir este instrumento para generalizar su empleo.

- Realizar publicaciones en revistas especializadas para la difusión de los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, W. P. y Gullickson, A.R. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Akbari, R., Gaffar Samar, R. y Tajik, L. (2006). Developing a Classroom Observation Model based on Iranian EFL Teachers' Attitude. En *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 198
http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/874200619801.pdf (Consultado el 12/03/2012).
- Al-Habsi, H. (2004). *Peer observation in Oman: How it is carried out and teachers' attitudes towards it*.
<http://www.moe.gov.om/Portal/sitebuilder/Sites/EPS/Arabic/IPS/Importa/tesol/5/Peer%20observation%20in%20Oman%20How%20it%20is%20carried%20out%20and%20teachers'.pdf> (Consultado el 8/11/2012).
- Alario, A., Barrio, J., Calleja, I., Castro, P., Castro, C., Garrñán, M., Guillen, C. y Puertas, M. (1998). El desarrollo del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: consideraciones sobre su consolidación. En *Didáctica. Lengua y Literatura*. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM, 10: 161-178.
- Allen, D. W. (1975). La microenseñanza. En *Revista de Educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC, 241: 45-53.
- Allwright, D., Fröhlich, M. y Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. En Handscombe, J., Orem, R. y Taylor, B. (Eds.). *TESOL '83*. Washington, DC: TESOL.
- Allwright, D. (1998). *Observation in the language classroom*. New York: Longman.
- Álvarez, M. (1996). *La dirección eficaz de los equipos docentes*. Madrid: ITE de la CECE.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis Educación.
- Amat, O. (1998). *Aprender a enseñar. Una vision práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.

- Amidon, E. y Hunter, E. (1966). *Improving teaching: The analysis of classroom interaction*. New York: Rinehart and Winston.
- Anaya, D. (2003). *Diagnóstico en educación. Diseño y uso de instrumentos*. Madrid: Sanz y Torres, S.L.
- Andrews (1971). Micro-teaching Methods: A critique. En *Institute of Education Bulletin*. University of London, 23: 25-31.
- Anguera, M.T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M.T. (coord.) (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Aragón, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. En *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, 35. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf (Consultado el 10/10/2011).
- Aranda, I. (2012). Entrevista en *Infocop*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 56: 7-11.
- Area Moreira, M. (1998a). Una nueva educación para un nuevo siglo. En *Netdidactic@*. Universidad La Laguna, 1: 1-3. <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/a4.pdf> (Consultado el 8/11/2012).
- Area Moreira, M. (1998b). Desigualdades, educación y nuevas tecnologías. En *Quaderns Digitals*: 1-8. <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/a5.pdf> (Consultado el 8/11/2012).
- Area Moreira, M. (2002). ¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI? Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital. En *As Novas tecnoloxías como eixos de innnovación nos centros educativos non universitarios*. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela. <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/a9.pdf> (Consultado el 8/11/2012).
- Argyle, M. (1978). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.

- Armengol, C. (2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Madrid: Cisspraxis.
- Arribas, B. (2010). *La retroalimentación como herramienta para la mejora de la práctica docente*. Trabajo fin de Máster de Lingüística aplicada. Universidad Nebrija.
- Arribas, B. y Ahmad, M. (2009). *El juego de rol de la observación*. Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_09/08062009.htm
 (Consultado el 8/11/2012).
- Asch, S. (1946). Forming impressions of personality. En *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41: 258-290.
- Asch, S. (1972). *Psicología Social*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Atienza, J. L. (2002). La emergencia de lo inconsciente en el acceso a la lengua extranjera. En Guillén, C. (Ed.). *Lenguas para abrir camino*. Madrid: Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. 41-77.
- Báez, J. (2007). *Investigación Cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Balcells I., Junyent J. (1994). *La Investigación social: Introducción a los métodos y a las técnicas*. Barcelona: PPU.
- Bales, R.F. (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Cambridge: Addison-Wesley
- Bales, R.F. (1970). *Personality and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Bandura, A., Grusec, J. E. y Menlove, F. L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. En *Child Development*, 37: 499-509.

- Bautista, A. (2009). *Prácticum y campus virtual*. Barcelona: Davinci Continental.
- Barberá, I. (2012). *El coaching académico, una alternativa para el perfeccionamiento docente en el marco de un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias para ambientes presenciales y no presenciales*. Universidad Autónoma de México. <http://www.virtualeduca.info/> (Consultado el 8/11/2012).
- Beca, C. E. y Boerr, I. (2008). El proceso de inserción a la docencia. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana. Organización de Estados Iberoamericanos. 109-119.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y C.C. Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bell, L. (1992). *Managing Teams in Secondary Schools*. Londres: Routledge.
- Belleli, L. (1993). How should we teach and why: the implementation of an action research model for in-service training. En Edge, J. y K. Richards, K. (Eds.), *Teachers develop teachers research: Papers on Classroom Research and Teachers Development*. Oxford: Heinemann. 65–75.
- Bettinger, E. (2011). *The effects of student Coaching in College: An evaluation of a randomized experiment in student mentoring*. http://ed.stanford.edu/sites/default/files/bettinger_baker_030711.pdf (Consultado el 8/11/2012).
- Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I.F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona. Ediciones Paidós Iberia, S.A.
- Bierschenk, B. (1975). *Los cambios perceptivos, evaluativos y conductuales mediante la autoconfrontación con la imagen externa*. París: UNESCO.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Borg, W. R., Kelley, M. L., Ganger, P. y Gall, M. (1970). *The minicourse. A microteaching approach to teacher education*. New York: Macmillan Education Services.

- Bou, J.F. (2007). *Coaching para docentes*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Bou, J.F. (2011). Seminario: *Coaching para docentes*
<http://www.youtube.com/watch?v=kFNfAT61H6w>
<http://www.youtube.com/watch?v=FRdZKK7Wa0Q>(Consultado el 8/11/2012).
- Bou J.F. (2011). Entrevista personal en Educaweb.
<http://www.educaweb.com/noticia/2011/03/14/entrevista-juan-fernando-bou-perez-coaching-educativo-14659.html> (Consultado el 8/11/2012).
- Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Méjico: Trillas.
- Britton, E. D., Paine, L., Pimm, D. y Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bruce Goldstein, E. (1988). *Sensación y percepción*. Madrid: Debate.
- Bullock Report, The. *A Language for life* (1975). Londres: Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/> (Consultado el 01/10/2011).
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. y Ardila, R. (1988a). *Filosofía de la psicología*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1988b). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Buxarraís, M^a. R. (1989). Análisis de la interacción profesor-alumno como catalizadora del proceso de aprendizaje. En *Revista de educación: Investigación y experiencias*, 288: 419-428.
- Calzada, B. (2010). *La video grabación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docencia reflexiva*. II Congr s Internacional de Did ctiques. <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/363.pdf> (Consultado el 28/12/13).

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carroll, J. G. (1987). Faculty self-evaluation. En Millman, J. (ed.) *Handbook of teacher evaluation*. London: Sage. 180-200.
- Castañeda, E. (2009). Comenzar lo más temprano posible: prioridad a la educación inicial. En Tedesco, J.C. *La educación en el horizonte. 2020*. XXV Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/documento_bsico.pdf (Consultado el 03/04/2014).
- Castillejo, J.L. y Muñoz, A. (1975). *Círculo cerrado de televisión y enseñanza*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Castillejo, J. L. (1982). Los ICEs y la formación del profesorado. En *Revista de Educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC, 269: 43-55.
- Centro Europeo de *Coaching* ejecutivo, FIACE, AECOP y Escuelas católicas. *Coaching* educativo. <http://www.youtube.com/watch?v=o2M5M76j2Q8> (Consultado el 8/11/2012).
- Centro Virtual Cervantes (CVC). *Diccionario de términos clave de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/observacionclases.htm (Consultado el 8/11/2012).
- Chalmers, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Classroom observation.
<http://www.youtube.com/watch?v=uQ8GsatlBwg&feature=related> (Consultado el 8/11/2012).

Classroom observation videos.

<http://www.youtube.com/user/ClassroomObservation?feature=relchannel>

(Consultado el 8/11/2012).

Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/fuera: enseñantes que Investigan*. Madrid: Akal.

Cohen, N. H. (1998). *Perfil de competencias del mentor: manual del monitor, autodiagnóstico y cuaderno de evaluación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Cohen, L. y Marion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Muralla.

Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Comellas, J.L. (2007). *Historia sencilla de la ciencia*. Madrid: Rialp.

Council of Europe / Conseil de l'Europe (1996). *Cadre Europeen Commun de Reference pour las Languages: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg: Didier.

Comisión Europea (2011). *Horizonte 2020. Programa Marco de Investigación e Innovación*. http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/dms/redie-eurydice/doc/H2020/Comunicacion_HORIZONTE2020_marco.pdf
(Consultado el 03/04/2014).

Consejo y Comisión Europea. (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:ES:PDF> (Consultado el 03/04/2014).

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002). Madrid: Anaya.

- Consejo de Europa (2007). *European Portfolio for Student Teacher of Languages. A reflection tool for language teacher education. EPOSTL*. Nikolaiplatz: European Center for Modern Languages. <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPEExtract.pdf> (Consultado el 10/09/2012).
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cots, J.M. (2004). ¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado. En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (eds.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. 15-50.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La muralla.
- Cruzado, J. A. (1993). Técnicas de modelado. En Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (Coords.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide. 594 - 627.
- Dávila, A. (1998). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En Delgado y J.M. y Gutiérrez, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis. 69 - 83.
- Day, R. R. (1990). Teacher observation in second language teacher education. En Richards, J. C. y Nunan (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 43-61.
- Debesse, M y Mialaret, G. (1980). *La función docente*. Barcelona. Oikos-tau, S.A.
- De la Puente, M. L., Labrador, F. J. y García Vera, M. P. (1993). La observación conductual. En Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (Coords.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide. 115-136.
- De la Puente, M. L., Labrador, F. J. y de Arce, F. (1993). La autoobservación. En Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (Coords.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide. 136-150.

- De Vicente Rodríguez, P. S. (Dir.) (2002). Desarrollo profesional del docente. En *Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- De la Herrán, A.; Hashimoto, E.; y Machado, E. (2005). *Investigar en educación*. Madrid: Dilex.
- De la Serna Pozas, M.P. (1995). El uso de instrumentos de observación en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística aplicada*. Valladolid: AESLA.
- Dickson, G. (1975). La formación del profesorado basada en la competencia. En *Revista de Educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC, 241: 24-45.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Eco, U. (2002). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica Educativa*. Barcelona: Paidós.
- EFQM. <http://www.efqm.es/> (Consultado el 15/03/2011).
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Embid, A. *Coaching para empezar*. <http://www.coachingparaempezar.es/> (Consultado el 8/11/2012).
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. En *Journal of Interprofessional Care*. 12 (2): 127-139.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. En *Revista de Educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC, 269: 55-77.
- Escudero, T. y Fernández Uria, E. (1975). El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. En *Revista de Educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC, 241: 78-92.

- Escudero, T. y Fernández Uria, E. (1975). La formación inicial del profesorado en los ICE (España). En *Revista de Educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC, 241: 119-130.
- Escuela europea de *coaching*. <http://www.escuelacoaching.com/> (Consultado el 8/11/2012).
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. *El choque de los principiantes con la realidad*. <http://usuarios.multimania.es/soyformador2010/web/princi-realidad.pdf> (Consultado el 15/12/2012).
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. 79-118.
- Fanselow, J. F. (1977). Beyond Rashomon. Conceptualizing and describing the teaching act. En *TESOL Quarterly*, 11: 17-39.
- Fenstermacher, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, C. M. (Comp.). *La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: M.E.C. y Paidós. 149 – 193.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Fernández Pérez, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreres Pavía, V.S. (Coord). (1997). *El desarrollo profesional del docente*. Barcelona: Oikos-tau, S.A.

- Feu, S. (2000). *La Observación como instrumento de evaluación en las clases de Educación Física*. I Congreso de la Asociación española de ciencias del deporte:85-94.
<http://www.eweb.unex.es/eweb/cienciadeporte/congreso/00%20cac/EN/EF/11observacion.pdf> (Consultado el 01/07/13).
- Finland phenomenon, The.
<http://www.youtube.com/watch?v=c2JGeGNxlh4&feature=related> (Consultado el 8/11/2012).
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Massachusetts: Adison-Wesley.
- Flinders, D.J. (1988). Teacher isolationand the new reform. En *Journal of Curriculum and Supervision*, 4: 17-29.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fuentes-Medina, Myriam, E. y Herrero Sánchez, J.R. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2: 353-368.
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf (Consultado el 20/09/2011).
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu/SEP.
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. En *American Educational Research Journal*, 6: 207-226.
- Fuller, F. (1970). *Personalized education for teachers: An introduction for teacher educators*. Austin: The University of Texas at Austin, Research Development Center for Teacher Education.

- Galindo, M^a del M. *La observación en el aula como método de investigación lingüística*. Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura. Facultad de Letras. http://www.academia.edu/767388/La_observacion_en_el_aula_como_metodo_de_investigacion_linguistica (Consultado el 02/01/2014).
- Galisson, R. (1990). De la linguistique appliquée ala Didactologie des Langues Cultures. En *ELA*. Paris: Didier-Erudition, 79.
- Gallego, D. J. y Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y gestión: La gestión del conocimiento para la mejora de las personas y las organizaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- García Álvarez, J. (1978). *El supervisor del C.C.T.V.* España: INCIE.
- García Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Editorial Marfil.
- García Fraile, J. A. (2004). Los métodos cuantitativos en la investigación educativa. En Monclús, A. (Coord.). *Educación y Sistema Educativo*. ICE de la UCM: Madrid. 303 – 315.
- García Fraile, J. A. (2004). Los métodos cualitativos en la investigación educativa. En Monclús, A. (Coord.). *Educación y Sistema Educativo*. ICE de la UCM: Madrid. 317 – 330.
- García García, E. (1993). Aprendizaje social. En Puente, A. (Coord.). *Psicología básica*. Madrid: Eudema. 237-266.
- García Noya, M., Hierro, E. y Jiménez Bozal, J. J. (1997). *Selección de personal. Sistema integrado*. Madrid: Esic.
- Gather, T. M. (2004). *Innovar en el seno de la Institución escolar*. España: Graó.
- Gregory, T.B. (1970). *Teaching for Problem-Solving: A teaching Laboratory manual*. University of Texas: Eric.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona. Editorial Gedisa.

- Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB. En *Revista de Educación*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC, 269: 77-101.
- Gil, F. y García, M. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (Coords.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide. 796 - 825.
- Glass, G. V. y Smith, M.L. (1979). Meta-analysis of research on class size and achievement. En *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 16.
- Glatthorn, A. (1990). *Supervisory Leadership: Introduction to Instructional Supervision*. Universidad de Virginia: Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education.
- Goldsberry, L. (1988). Three Functional Methods of Supervision. En *Action in Teacher Education*, 1: 1-10.
- Gómez, G. (2009). *Profesor de ELE en apuros*.
<http://profesorenapunros.es/2009/04/plantillas-de-observacion-de-aula.html>
 (Consultado el 8/11/2012).
- Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. En *Revista de Ciencias Humanas*, 20. www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm (Consultado el 8/11/2012).
- González, B. y León A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. En *Acción pedagógica*, 18: 30-41.
- González, M. (1997). *Metodología de la investigación social: técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- González, M. (1999). La formación del profesorado novel. En Ferreres, V. y Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* Madrid: Síntesis. 201-222.

- González, M.V. y Pujolà, J.T. (2006). *La reflexión en el proceso de formación: el Portafolio. XV Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona: International House, Difusión.
- González, M.V. (2007). *El portfolio del profesor de español: una herramienta de formación continua*. <http://es.scribd.com/doc/38968192/03-portafolio-profesor-gonzalez> (Consultado el 8/11/2012).
- González Blasco, M., Gil-Toresano, M., Tornero, Y. y Verdía E. (2009). Documentación del curso *La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación*. Curso de formación del profesorado. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- González Felipe, M.A. (1994). Percepción social: determinantes y consecuencias conductuales. En Puente Ferreras, A. (Coord.). *La conducta y sus contextos*. Madrid: Eudema. 37-63.
- Granada, A. y San Fabián, J.L. (2008). Fases en la autoevaluación de un centro. En *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16: 1001-1012.
- Guardia, S., Pesquero, E. y Ronchi, C. (1998). La importancia de la educación y de la formación del profesorado en la sociedad cognitiva. En *Didáctica*. Madrid: Servicio de publicaciones UCM, 10: 49-63.
- Guardia, S., Pesquero, E. y Ronchi, C. (1998). La educación y la formación del profesorado de primaria hacia la Europa del futuro. En *Tendencias pedagógicas*. Departamento de didáctica y teoría de la educación. Universidad Autónoma de Madrid. Número extra I: 95-108. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1998_e1_09.pdf (Consultado el 28/12/13).
- Guardia, S. (1988). *Efectos del video en la formación del profesorado de EGB*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Guardia, S. (1990). Efectos del uso del vídeo en la formación del profesorado de EGB. En *Revista Complutense de Educación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1: 373-399.

- Guevremont, L. A. (1994). *A case study of a post-observation conference in a second language setting*. Tesis doctoral presentada en The University of British Columbia. https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/3443/ubc_1995-0010.pdf?sequence=1 (Consultado el 10/12/2012).
- Guillén, C. y Castro P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La muralla, S.A.
- Guillén, C. (1999). La enseñanza/aprendizaje de lenguas en la educación del siglo XXI: un “valor añadido” para el acceso al conocimiento. En *Puertas a la lectura*. Extremadura: Universidad de Extremadura, 9: 64-69.
- Guillén, C. (2010). *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos. Formación del profesorado. Educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez González, J.M. (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al Máster. En *Tribuna abierta. CEE. Participación educativa*, 17: 96-107. <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n17-gutierrez-gonzalez.pdf> (Consultado el 8/11/2012).
- Gutiérrez Quintana, E. (2007). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. En *XVIII Congreso Internacional de ASELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf (Consultado el 10/09/2010).
- Gutiérrez Quintana, E. (2010). Observar y reflexionar para desarrollar la competencia docente. En *Didactired. Instituto Virtual Cervantes*. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_10/072010_serie.htm (Consultado el 11/09/2010)
- Harvard Business School (2004). *Coaching y Mentoring*. Bilbao: Editorial Deusto.
- Hatry, H.P. y Greiner, J.M. (1985). *Issues and Case Studies in Teacher Incentive Plans*. Washington: The Urban Institute Press.

- Haysom, J.T. y Sutton, C.R. (1981). *Nuevas técnicas en la formación de profesores*. Barcelona: Oikos-tau.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrero, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1: 1-6. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224238668.pdf (Consultado el 9/02/2011).
- Hintze, H. J. (1976). *Los controles a nivel de la Dirección*. Index. Madrid.
- Howey, K. y Zimpher, N. (1989). Preservice teacher educators' role in programs for beginning teacher. En *The elementary School Journal*. Chicago: University of Chicago, 89.
- Ianni, F. y Orr, M. (2000). Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas. En Cook, T.D. y Reichardt, CH. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata. 131 – 147.
- Imbernón, F. (1999) (Coord.). *La educación en el s. XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- IMH-INCRESS. (2011). *Coaching educativo: entrevista completa a Goizalde Santamaría*. <http://www.youtube.com/watch?v=rI6rLVbzbqc&feature=related> (Consultado el 8/11/2012).
- Ingersoll, R. y Strong, M. (2011). *The impact of induction and Mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research*. Pennsylvania: GSE Publications.
- Instituto superior Goya. *Grilla de observación de clases*. http://www.isg.edu.ar/index/index.php?option=com_content&view=article&id=110:grilla&catid=56:novedades&Itemid=117 (Consultado el 8/11/2012).

- Jakku-Sihvonen R. y Hannele N. (Ed.) (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Madrid: Ministerio de educación y Ediciones Kaleida Forma S.L.
http://www.uned.es/decanoseducacion/titulaciones/pdf/revision_final_MFPES.pdf (Consultado el 8/11/2012).
- Jarvis, G. A. (1968). A Behavioral Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities. En *Modern Language Journal*, 52: 335-341.
- Jenelle, M.O., Hodges, H.S. y Nelson, B. *You want me to change to what? An ongoing study of faculty members' different stages of concern with change and the implications for change implementation in higher education*. UAB. College of Arts and Sciences. <http://www.uab.edu/i2t2/research-landing-page/25-stages-of-concern-cbam> (Consultado el 17/01/2013).
- Jericó, P. (2008). *La nueva gestión del talento: construyendo compromiso*. Madrid: Pearson.
- Jericó, P. (2001). *Gestión del talento: del profesional con talento al talento organizativo*. Madrid: Pearson.
- Jiménez, B., Santos, M.A. (1999). La evaluación de la formación del profesorado. En Ferreres, V. y Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis. 247-282.
- Johnmarshall, R. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Kaufmann, A. E. (1993). *El poder de las organizaciones*. Madrid: Universidad Alcalá de Henares y Esic.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. En *Cambridge Journal of Education*, 10: 154-158.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. En *Educational Research*, 29: 146-152.

- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octoedro.
- Kyriacou, C. y Stutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. En *Educational Studies*, 4: 1-6.
- Korpela, S. (2009). *Educación de excelencia para todos*. Helsinki: Ministerio de asuntos exteriores de Finlandia.
- Labrador, F. J. (1992). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de hoy.
- Laffitte, R. M. (1994). *Rendimiento de Cuentas y Evaluación*. Barcelona: Colección Universitas, 67. Serie: Investigación e Innovación Educativa. PPU.
- Lárez, J. H. (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. En *SAPIENS*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela, 9 (2): 219-234. <http://www.redalyc.org/pdf/410/41011837013.pdf> (Consultado el 09/09/2013).
- Larorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lasagabaster, D. (2001). La observación de la clase de L2. En *Revista de psicodidáctica*. Universidad del País Vasco, 11.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (eds.) (2004). La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En *Cuadernos de educación*. Barcelona: ICE-Horsori, 44.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. En *European Journal of Teacher Education*, 34 (4): 449–463.
http://laslab.org/upload/classroom_observation:_desirable_conditions_established_by_teachers..pdf (Consultado el 12/03/2012).
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competentes*. Montreal: Guérin.

Leithwood, K. y Louis, K.S. (Eds.). (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Lesson observation.

<http://www.youtube.com/watch?v=0akVmCfUJiQ&feature=related>

(Consultado el 8/11/2012).

Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.

Linna, M. (2005). *La formación del profesorado en Finlandia*. <http://www.cepcordoba.org/archivos/index/FINLANDIA%20agomez/formacion%20profesorado/linna.pdf> (Consultado el 31/01/2013).

Little, J. W. (1989). *The persistence of privacy: Autonomy et initiative in Teachers' Professional Relations*. Washington: American Educational Research Association.

López, Miguel A. (1976). *La escuela normal de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

López-Barajas Zayas, E. (1988). *Fundamentos de metodología científica*. Madrid: UNED.

López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Long, M. H. (1980). Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning. Language Learning. En *Journal of Research in Language Studies*. University of Michigan, 30: 1-42.

Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Thomson.

Loucks-Horsley, S. y Stiegelbauer, S. (1991). Using knowlwdge of change to guide staff development. En A. Lieberman and L. Miller (ed) *Staff Development for education in the 90s: new demands, new realities, new perspectives*. New York: Teachers Colleges Press. 15-36.

- Loucks-Horsley, S. (1989). The structure and desing of external support. En K.S.Louis and S. Loucks-Horsley (ed.) *Supporting school improvement*. Leuven: ACCO. 25-46.
- Lozano, L., Viciano, J. y Piéron, M. (2006). Análisis de los instrumentos de observación empleados para el registro de variables temporales en educación física. En *Apunts. Educació física i esports*, 84: 22-31. <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520123000344.pdf> (Consultado el 5/09/2010).
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. En *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf> (Consultado el 10/11/2012).
- Madrid, D. (1988). Formación inicial para el maestro de inglés. En de Vicente, P., Sáenz, O. y Lorenzo, M. (Eds.). *La formación del profesorado*. Granada: Serv. De publicaciones, Universidad de Granada. 507-518.
- Madrid, D. (1998). Función docente del profesorado de idiomas. En Gómez Castro, C. y Fernández Cruz, M. (Coords.). *La Función docente en Educación Infantil y Primaria desde las Nuevas Especialidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 216-226.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf> (Consultado el 29/12/13).
- Madrid, D. (2005). Técnicas de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua Inglesa. En González Las, C. y Madrid, D., *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 91-126.
- Malderez, A. y Bodócczky, C. (1999). *Mentor courses: A Resource book for trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos*. Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones.

- Marcelo, C. (1990). Introducción a la práctica reflexiva de los profesores principiantes. En Marcelo, C. (Dir.), *El primer año de enseñanza*. Sevilla: GID. 3-20.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (Coord.). (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 161-194. <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/FORMACION%20INICIAL%20Y%20PERMANENTE%20DE%20LOS%20EDUCADORES.pdf> (Consultado el 25/02/2012).
- Marcelo, C. (Coord.). (2008). *Profesores principiante e inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C., Mayor Ruiz, C. y Sánchez Moreno, M. (1995). *Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores*. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. <http://www.ctascon.com/Inventariodepreocupaciones.htm> (Consultado el 8/11/2012).
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marques, R. (2008). *Profesores/as muy motivados/as. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea, S.A.
- Mateo, J., Escudero, T., de Miguel M., Ginés, J. y Rodríguez S. (1996). *Evaluación del profesorado de secundaria*. Barcelona: Cedecs psicopedagogía.

- Martínez Gila, P. (2007). Documentación del curso *La observación y el aprendizaje colaborativo en el aula E/LE*. Damasco: Instituto Cervantes de Damasco. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_10/26042010_04.htm (Consultado el 25/01/2013).
- Martínez Gila, P. y Ruiz Morell, A. (2006). Documentación del curso *Desarrollo de proyectos de observación en el IC de Estambul: Presentación de experiencias prácticas*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Mayer, F. (2002). *Psicología de la educación*. Madrid: Pearson.
- Mayor, C. y Sánchez Moreno, M. (1992). El asesoramiento a profesores principiantes en un contexto multicultural: una experiencia práctica. En *Comunicación en el X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca.
- Mayor, C. (1996). Las inquietudes profesionales y formativas de los profesores principiantes universitarios. En *Revista de Ciències de l'Educació*. Universitat Tarraconensis, 1: 159:181. <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/cris/3.pdf> (Consultado el 17/01/2013).
- McLellan, H. (1996). Creating Virtual Communities Via the Web. En Kahn, B. (Ed.). *Web-based Instruction*. New Jersey: Englewood Cliffs. 185-190.
- Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Mediamerge. *Classroom observation videos*. <http://www.classroomobservation.co.uk> (Consultado el 8/11/2012).
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Melcón, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía. En *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70.

- Miguel Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *PIRLS – TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Informe español*. Vol. (1).
<https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html> (Consultado el 01/12/13).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Resultados de España en PISA 2012*. <https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html> (Consultado el 01/12/13).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio Europeo de competencia Lingüística. EECL. Informe español*.
<https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515> (Consultado el 01/12/13).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto de Evaluación. (2013) *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
 (Consultado el 03/04/2014).
- Ministerio de Educación de Finlandia (2008). *Educación y ciencia en Finlandia*. Helsinki: Editorial Universitaria de Helsinki.
- Monclús, A. (Coord.) (2004). *Educación y sistema educativo*. ICE de la UCM: Madrid.
- Morales Domínguez, J.F. (1989). Identidad social y personal. En Mayor, J. y Pinillos J. L. (Coords.). *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra. 41-89.
- Moreno, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1).
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf> (Consultado el 8/12/2013).

- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro*. Barcelona: Paidós.
- Moskowitz, G. (1968). The Effects of Training Foreign Language Teachers in Interaction Analysis. En *Foreign Language Annals*, 1: 218-235.
- Moskowitz, G. (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. En *Foreign language annals. The American Council on the Teaching of Foreign Language*, 9: 125-43 y 146-57.
- Muñoz, G. y López, A. (2003). *Técnicas de investigación en ciencias humanas*. Madrid: Dykinson.
- Muñoz López, M. (1993). Forma de proceder y pasos en el desarrollo de la evaluación conductual. En Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (Coords.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide. 284 - 318.
- Murillo, J., Cabezas, M., Gairín J., Ribé R. y Tost M. (1996). *La enseñanza de las lenguas*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Murillo, M. (2005). Las prácticas en la formación de dos estudiantes-profesores de ELE: explorando la interacción en las sesiones de tutoría. En *Revista redele*, 3. <http://www.mepsyd.es/redele/revista3/murillo.shtml> (Consultado el 8/11/2012).
- Murphy, J. M. (1987). Teacher Evaluation: A comprehensive framework for supervisors. En *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1: 157-180.
- Murphy, J. M. (1992). An etiquette for nonsupervisory observation of L2 classrooms. En *Foreign Language Annals. The American Council on the Teaching of Foreign Language*, 25: 197-281.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Navarro, P. y Capitolina, D. (1998). Análisis de contenido. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis. 177 – 223.

- Neil, S. y Caswell, C. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Nieto J.M. (1994). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Nieto, J.M. (2004). *Estrategias para mejorar la práctica docente*. Madrid: CCS.
- Noguera. J., Pastor E. y Román J.M. (1985). *Métodos de selección y formación de profesores*. Barcelona: Herder.
- Nolasco, M. (2004). *Enseñanza de una segunda lengua. Manual práctico para docentes*. Vigo: Ideas propias.
- Observation.mov. <http://www.youtube.com/watch?v=J3-OlJP6s5g&feature=related> (Consultado el 8/11/2012).
- Oliva Gil, J. (2000). *La Escuela que Viene*. Granada: Comares.
- O'Neill (2002). Perspectives on E-mentoring: A virtual panel holds an online dialogue. En *National Mentoring Center Newsletter*, 9: 5-12.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI. (2010). *2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. <http://www.oei.es/index.php> (Consultado el 03/04/2014).
- Orme, M. (1964) *The effects of Modeling and Feedback Variables on the Acquisition of a complex Teaching Strategy*. Tesis doctoral. Stanford: Stanford University, School of Education.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor-as-Praxis. Foundations for a Curriculum in Teaching Education*. Israel: Springer.
- Pärssinen, M. (2011). *Puente entre culturas*. Madrid: Instituto Iberoamericano de Finlandia.
- Pascual, M^a. T., Ponce de León, A., Goicoechea, M^a. A., Torroba, T. y Fernández, M^a. L. (1997). *Prácticum. Orientaciones para el plan de prácticas de la Diplomatura de Maestro en la Universidad de La Rioja*. Logroño: Universidad de La Rioja.

- Pastré, P. (1994). Variations sur le developpement des adultes el tours representations. En *Educación Permanente*, 119: 33-63.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Pérez, J.A. (1989). Percepción y categorización del contexto social. En Mayor, J. y Pinillos J. L. (Coords.). *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra. 89- 132.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Peña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Madrid: Visión libros.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa*. Chile, 3: 503-523.
<http://es.calameo.com/read/000121425820f69775752> (Consultado el 18/01/14).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Picazo, L. (2012). Entrevista en *Infocop*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 56: 7-11.
- Piloting and implementing the European Portfolio for Student Teachers of Languages.
<http://epost12.ecml.at/> (Consultado el 15/09/2012).
- Postic, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- Postic, M. y De Ketele, J.M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Poumelec, H., Parrish, B. y Garson, J. (1992). Peer observation and feedback in teacher training and teacher development. En *The journal of TESOL-France*, 12 (1): 129-140.
<http://www.tesolfrance.org/TheJournal/V01N1P129.pdf?PHPSESSID=6098185494c8e215e441eae450bfc8be> (Consultado el 8/11/2012).

- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Puchol, L. (1995). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: Esic.
- Puelles Benítez, M. (coord.) (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Editorial biblioteca nueva, S.L.
- Pujol, M, Nussbaum, L. y Llobera M. (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor. Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, E.I. (Eds.), *La enseñanza y los profesores (I). La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa-Noriega Editores.
- Randall, M. y Thornton, B. (2001). *Advising and supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rees, A. (1993). Segmenting classroom activities for research purposes. En Edge, J. y Richards, K. (Eds.), *Teachers Develop Teachers Research: Papers on Classroom Research and Teachers Development*. Oxford: Heinemann, 1993. 54-64.
- Richards, J. Página personal. <http://www.professorjackrichards.com/> (Consultado el 8/11/2012).
- Richard, J. *Observing Teaching*. <http://www.youtube.com/watch?v=2lFisvTN2sI> (Consultado el 8/11/2012).
- Richard, J. *Professional development videos*.
<http://www.youtube.com/playlist?list=PL29EFEBBC48DA9B67> (Consultado el 8/11/2012).
- Richard, J., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

- Richards, J. y Lockhart C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. *Towards reflective teaching*.
http://www.tttjournal.co.uk/uploads/file/back_articles/towards_reflective_teaching.pdf (Consultado el 8/11/2012).
- Richards, J. (2005). *Peer observation en Professional Development for Language teachers*. Cambridge University Press.
<http://ebooks.cambridge.org/chapter.jsf?bid=CBO9780511667237&cid=CBO9780511667237A013> (Consultado el 8/11/2012).
- Richards, J. (2011). <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Practice-Teaching-A-Reflective-Approach-Chap-7-Classroom-Observation-in-Teaching-Practice.pdf> (Consultado el 8/11/2012).
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roldán, A. (1999). *La observación sistemática del aula de inglés como instrumento de formación del profesorado*. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45453.pdf (Consultado el 20/09/2010).
- Rosenberg, G. y Olshan, K. (1970). Evaluative and descriptive aspects in personality perception. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 16: 619-626.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' Workplace: The social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Rothfarb, S. H. (1970). Teacher-Pupil Interaction in the FLES Class. En *Hispania*, 53: 256-260.

- Ruiz, A. (1999). Prólogo. En Álvarez, M. y López, J. (Aut.) *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis Educación.
- Ruiz, B. y Pagán, J. (2011). Proyecto Educa 3.0. En *El Mundo*. <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/11/30/valencia/1322642337.html> (Consultado el 8/11/2012).
- Ruiz Olabuenaga, J. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sácate un 7. http://www.sacateun7.cl/coaching_academico.html (Consultado el 8/11/2012).
- Sáenz-López Buñuel, P. (2000). Buscando un modelo innovador de formación de maestros principiantes de Educación Física. En *Revista de Educación*. Universidad de Huelva, 2: 223-240.
- Sáez Nieto, J. M^a. y Clemente, L. (2005). *Modelo de evaluación para la Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/nacional/15modelo-de-evaluacion-para-la-educacion-infantil.pdf?documentId=0901e72b80110dd1> (Consultado el 01/07/2013).
- Sánchez, A. (2009). La observación en el aula. En *Reflexiones y experiencias innovadoras en el aula*, 7. http://www.didacta21.com/documentos/revista/Abril09_Sanchez_Nunez_Antonia.pdf (Consultado el 8/11/2012).
- Sánchez Delgado, P. (2004) (Coord.). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: ICE de la UCM.
- Sánchez Delgado, P. (Coord.) (2005). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora.
- Sánchez-Cánovas, J. y Sánchez López, M. P. (1994). *Psicología diferencial: Diversidad e individualidad humanas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sánchez-Mora, M. (2012). Entrevista personal en *Infocop*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 56: 12-16.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Sarabia, B. y Zarco, J. (1997). *Metodología cualitativa en España*. Madrid: CIS.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Sheal, P. (1989). Classroom observation: training the observers. En *ELT Journal*, 43 (2): 92-103. <http://203.72.145.166/ELT/files/43-2-2.pdf> (Consultado el 02/02/2012).
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. En Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching. American Educational Research Association*. Nueva York: McMillan. 3-36.
- Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación*. Madrid: Paraninfo.
- Silva Moreno, F. (1993). La evaluación conductual: concepto y proceso. En Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (Coords.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide. 47-70.
- Sistema educativo finlandés. <http://www.youtube.com/watch?v=Hi0cR2UmH-g> (Consultado el 8/11/2012).
- Spark y Loucks-Horsley. (1990). Models of staff development. En Houston, W.R. *Handobook of Research on Teacher Education*. NY: Macmillan. 234-250.
- Spelman, B.J. y John-Brooks, C. (1972). Micorteaching, and teachers education: a critival reappraisal. En *Irish Journal of Education*, 2: 73-93.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistémica: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Suengas, A. (1993). Aprendizaje cognitivo. En Puente, A. (Coord.). *Psicología Básica*. Madrid: Eudema. 210-237.
- Suso, J., Fernández, M^a E. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Tapia Moreno, J. F. (2011). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. México: Universidad de Sonora. Departamento de matemáticas.
[http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(Cómo%20diseñar%20una%20encuesta\)/EscalasDeMedicion.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(Cómo%20diseñar%20una%20encuesta)/EscalasDeMedicion.pdf) (Consultado el 01/07/2013).
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Teacher observation, The.
http://www.youtube.com/watch?v=OotS9Tka_wA&feature=related
 (Consultado el 8/11/2012).
- Tedesco, J.C. (2009). *La educación en el horizonte. 2020*. XXV Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana.
http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/documento_bsico.pdf (Consultado el 03/04/2014).
- Think1.tv. *Plataforma audiovisual educativa*. <http://www.think1.tv/> (Consultado el 8/11/2012).
- Tobin, K. (1986). Effects of teacher wait time on discourse. Characteristics in mathematics and language arts classes. En *American Educational Research Journal*, 23 (2): 191:200.
- Tójar, J.C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: Muralla.

- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Trower, P., Bryant, B. y Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen & Co Ltd.
- Ullmann, R. y Geva, E. (1984). Approaches to observation in second language classes. En Alien, J. y Swain, M. (Eds.), *Language Issues and Education Policies*. Oxford: Pergamon Press.
- Urcola, J. L. (1999). *Dirigir personas en tiempos de cambio*. Madrid: Esic.
- Valcárcel, M.S. y Verdú, M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. MEC.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London-New York: Longman.
- Van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research. Observation From an Ecological Perspective. En *TESOL Quarterly*, 31 (4): 783-786.
- Vañó, T. (2004). *Observación de clases*. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/02082004.htm (Consultado el 8/11/2012).
- Vélaz, C. (2008). *Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque por competencias*. Madrid: Facultad de educación UNED. Educación XXI. <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/11-06.pdf>
- Vélaz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, (1): 209-229. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf> (Consultado el 8/11/2012).

- Velázquez, J., Azcárate, P., Ibarra, M. y Navarrete, A. (1999). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria ante su nueva andadura. Evaluación de una experiencia piloto*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Verdía, E. (2009). *Ficha de observación: La corrección de errores*. <http://es.scribd.com/doc/16183332/Ficha-de-Correccion-de-errores-E-Verdia> (Consultado el 8/11/2012).
- Verdía, E. (2009). *Ficha de observación: El lenguaje no verbal del profesor: la proxémica*. <http://es.scribd.com/doc/16183513/Ficha-de-proxemica-E-Verdia> (Consultado el 8/11/2012).
- Verdía, E. (2009). *La observación de clases como desarrollo profesional*. <http://es.scribd.com/doc/16637093/Observacion-como-herramienta-de-desarrollo-profesional-EVerdia> (Consultado el 8/11/2012).
- Verdía, E. (2009). *Ficha de observación: el habla del profesor de lenguas extranjeras*. <http://es.scribd.com/doc/16183623/Ficha-del-Habla-del-profesorTeacher-talk-EVerdia> (Consultado el 8/11/2012).
- Verdía, E. (2009). *VI Encuentro práctico de profesores de ELE*. http://www.youtube.com/watch?v=TCKahhoo_-0 (Consultado el 8/11/2012).
- Verdía, E. (2011). *Desarrollo ProfesELE*. <http://desarrolloprofesele.blogspot.com/> (Consultado el 8/11/2012).
- Vez Jeremías, J.M y Valcárcel M. (1989). *La formación de profesores en didáctica del inglés. Orientaciones para la enseñanza básica obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Vicente, P.S. de (Dir) (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero S.A.
- Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques de diversos contextos*. Vitoria: Servicio central de publicaciones del gobierno vasco.

- Villar Angulo, L.M., Esteban Arbues, A. y Gil Rubio, M.T. (1976). *El modelamiento en video de las categorías 4 y 6 del análisis de interacción ampliado de E. Amidon, P. Amidon y B. Rosenshine*. Sevilla: ICE de la Universidad. Documento técnico 1.
- Villar Angulo, L. M. y equipo de colaboración (1982). Las prácticas de enseñanza: análisis de la conferencia de supervisión, competencias supervisores y personalidad de los alumnos en prácticas. En *Revista de Educación* Madrid: Servicio de publicaciones del MEC, 269: 127-157.
- Villar Angulo, L.M. (1986). *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado*. Valencia: Promolibro.
- Voogt, J. C. y otros (1998). School Development and Organizational Learning: Toward an Integrative Theory. En Leithwood, K., Louis, K.S. (Eds.). *Organizational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger. 237-258.
- Vygotski, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation Task. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallander, J.L., Conger, A.J. y Conger, J.C. (1985). Development and evaluation of a behaviorally referenced rating system for heterosocial skills. En *Behavioral Assessment*, 7: 137-153.
- Weiner, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En Rychen, D. S. y Salganik, L. S. (Eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica. 94-127.
- Wishner, J. (1960). Reanalysis of impressions of personality. En *Psychological Review*, 67: 96-112.

- Wragg, E.C. (1994). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.
- Zabala, M.A. (2006). *El Prácticum en la carrera de pedagogía*. Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía.
http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_13.pdf (Consultado el 15/12/2013).
- Zerilli, A. (1992). *Fundamentos de Organización y Dirección General*. Deusto. Bilbao.

ANEXOS

Anexo 1: Categorías de un esquema de observación (Valcárcel y Verdú, 1995)

CATEGORÍAS O DIMENSIONES GENERALES

1.- Actividad:

1.1.- Tiempo 1.2.- Tipo 1.3.- Estructuración 1.4.- Destrezas

2.- Longitud del texto (oral o escrito):

2.1.- Mínimo 2.2.- Extendido

3.- Discurso:

3.1.- Tópico 3.2.- Control tópico

3.3.- Control turno de palabra por parte del alumno

4.- Autenticidad del uso de la lengua (dentro de la actividad):

4.1.- Baja 4.2.- Media 4.3.- Alta

5.- Grado de control (de la actividad):

5.1.- Alto 5.2.- Medio 5.3.- Bajo

6.- Relación con la lengua materna (L1):

6.1.- Traducción

7.- Uso de lengua del profesor:

7.1.- Lengua materna (L1) 7.2.- Mixta (L1+L2) 7.3.- Lengua extranjera (L2)

8.- Interacción verbal por parte del profesor:

8.1.- Longitud del discurso

8.3.- Información predecible 8.4.-Información genuina

9.- Grado de interacción (de la actividad):

9.1.- Bajo 9.2.- Medio 9.3.- Alto

10.- Uso de lengua del alumno:

10.1.- L1

10.2.- Mixto

10.3.- L2

11.- Interacción verbal por parte del alumno

11.1.- Longitud del discurso

11.2.- Información predecible

11.3.- Información genuina

11.4.- Información compresible

Anexo 2: Cuestionario de reflexión sobre las habilidades de **planificación** extraído del Máster de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Piensa en tu sesión de clase, en lo que ha salido bien y sobre todo en lo que podía haber salido mejor. Intenta averiguar en qué medida esto depende concretamente de tu habilidad para planificar la clase. Las siguientes preguntas pueden ayudarte en tu reflexión:

Si pudieras dar esta clase otra vez:

- ¿cambiarías la estructura de alguna manera?
- ¿harías la secuencia de trabajo diferente? ¿quitarías o añadirías algún paso?
- ¿establecerías mejor los objetivos?
- ¿tendrías más presente el programa del curso?
- ¿establecerías más relación con lo que se ha hecho, visto o trabajado en las clases anteriores?
- ¿cambiarías la cantidad de tiempo que dedicas a cada actividad?
- ¿prepararías más tus intervenciones (explicaciones, ejemplos, instrucciones, transiciones entre las actividades, etc.)?
- ¿preverías más las situaciones o las posibles reacciones de los alumnos y pensarías cómo actuar ante ellas?
- ¿incluirías más detalles en tu plan de clase?
- ¿empezarías la clase de una manera diferente? ¿la acabarías de otra forma?
- ...

Después de analizar esta sesión y su correspondiente plan de clase, decide dos medidas que podrías adoptar para mejorar la planificación de las próximas clases.

Anexo 3: Cuestionario de reflexión sobre las habilidades de **gestión** del aula extraído del Máster de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo

Selecciona algún aspecto concreto sobre el que te gustaría reflexionar (agrupamientos, técnicas de trabajo en grupo, medios y recursos, proxémica, etc.) y sítete de algún procedimiento o instrumento para la reflexión. A continuación, a modo de ejemplo, te presentamos una guía para la reflexión sobre los tipos de agrupamientos y los medios o recursos.

Piensa en tu sesión de clase, en lo que ha salido bien y sobre todo en lo que podía haber salido mejor. Intenta averiguar en qué medida esto depende concretamente de tu habilidad para seleccionar el tipo de agrupamiento y los recursos.

1.- Coge tu plan de clase y con la ayuda de esta lista analiza el tipo de agrupamiento y los recursos seleccionados.

TIPO DE AGRUPAMIENTO:

Trabajo individual	Pequeños grupos
En parejas	Grupo de clase

RECURSOS:

Vídeo	Libro	Audio	Soporte informático	Retroproyector
Fotocopias	Música	Póster	Realia	Pizarra
Fotos	Tarjetas	...		

2.- ¿hay algún agrupamiento que no has usado en ningún momento de la sesión de clase? ¿cuál/cuáles? ¿por qué? ¿convendría incluirlo?

3.- ¿hay algún tipo de recurso que no has usado en ningún momento de la sesión de clase? ¿cuál/cuáles? ¿podrías encontrar la manera y el momento de incluir algún recurso diferente en este plan de clase? Explícalo.

4.- si no sabes suficiente acerca de algún tipo de agrupamiento o recurso didáctico o no te sientes seguro para llevarlo a tus clases ¿qué vas a hacer?

- consultar bibliografía
- preguntar a mi tutor de prácticas
- buscar recomendaciones en los libros del profesor de los manuales
- preguntar a otro profesor (mi tutor, mi tutor de Alcalá o un compañero)
- observar la actuación de otro profesor (mi tutor o un compañero)
- ...

Anexo 4: Cuestionario de reflexión sobre el **dominio de los conocimientos** sobre la lengua y la cultura extraído del Master de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Piensa en tu sesión de clase, en lo que ha salido bien y sobre todo en lo que podía haber salido mejor. Intenta averiguar en qué medida esto depende concretamente de tu dominio de los conocimientos sobre la lengua y la cultura. Las siguientes preguntas pueden ayudarte en tu reflexión.

- ¿era la primera vez que dabas estos contenidos? ¿te ha resultado fácil preparar las conceptualizaciones, explicaciones y ejemplos que has utilizado en la clase? ¿has necesitado consultar diferentes fuentes (gramáticas, obras de referencia, manuales, Internet, otros colegas, etc.)?
- ¿Has llegado a la clase preparado para trabajar los contenidos lingüísticos y culturales? ¿te has sentido seguro?
- ¿te has quedado satisfecho con tus explicaciones lingüísticas y culturales? ¿crees que han sido efectivas? ¿por qué lo crees? ¿han surgido en clase dudas o preguntas que no habías previsto? ¿has sabido resolverlas?
- ¿Qué necesitarías revisar, contrastar, ampliar para futuras sesiones en las que trabajes esos contenidos lingüísticos y culturales?

Anexo 5: Ficha de aspectos de gestión de aula para la autoobservación de la actuación docente extraído del Máster de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo

Selecciona tres o cuatro de los siguientes aspectos para observar en la grabación de tu sesión:

- ☐ Instrucciones de actividades
- ☐ Explicaciones lingüísticas y culturales
- ☐ Corrección de errores y retroalimentación
- ☐ Relación entre profesor y alumnos
- ☐ Relación entre alumnos
- ☐ Tipos de agrupamiento
- ☐ Inicio y cierre. Transiciones entre actividades
- ☐ Ritmo de la clase y gestión del tiempo
- ☐ Modificación del habla y uso de la voz
- ☐ Uso del espacio. Movimientos y desplazamientos del profesor
- ☐ Uso de la pizarra
- ☐ Uso de recursos
- ☐ ...

Anexo 6: Ficha de autoevaluación extraída del Máster de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo

Cuando termines tu sesión, escribe algunos comentarios sobre la clase. Puedes usar estas preguntas como guía para reflexionar sobre los distintos aspectos de la clase y tu actuación:

- ¿he salido satisfecho de la clase? ¿Por qué?
- ¿en qué grado he seguido el plan de clase? ¿Por qué?
- ¿las actividades, agrupamientos... han funcionado bien o hay que introducir algún cambio?
- ¿ha surgido algún imprevisto durante la clase? ¿lo he solucionado satisfactoriamente?
- ¿he utilizado algún procedimiento para obtener *feedback* de los alumnos?
- ¿qué aspecto o aspectos podría mejorar para sucesivas sesiones?
- ¿cómo crees que se han sentido los estudiantes a lo largo de la sesión? Por ejemplo, ¿en algún momento mostraron entusiasmo, confusión, etc.?
- A raíz de la sesión de hoy, ¿hay algo que te gustaría preguntar o comentar?

Anexo 7: Cuestionario de evaluación de la actuación docente a través de preguntas a sus alumnos -preguntas cerradas- (Amat, 1998)

	PUNTUACIÓN					
	Peor					Mejor
	0	2	4	6	8	10
PERSONALIDAD:						
Soltura						
Espontaneidad						
Escucha						
Empatía						
Humor						
Discreción						
Flexibilidad						
Autocrítica						
Disponibilidad						
NIVEL:						
Claro						
Conocimiento del tema						
Análisis						
Síntesis						
Rigor intelectual						

Organización medios						
Práctico						
Estructura sesión						
PUESTA EN ESCENA						
Voz						
Manos						
Movimientos						
Mirada						
Contestación preguntas						
Medios audiovisuales						
Silencios						
Ejemplos						

Anexo 8: Cuestionario de evaluación de la actuación docente a través de preguntas a sus alumnos -preguntas abiertas- (Amat, 1998)

Asignatura:

Profesor:

- 1.- Cite las características más positivas del profesor como docente
- 2.- Cite las características mejorables del profesor como docente
- 3.- Exponga su impresión global del profesor

Anexo 9: Cuestionario sobre la satisfacción de los alumnos de educación secundaria (ESO y Bachillerato) del colegio Ursulinas de Vitoria.

Valoración: 1. Totalmente de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. Poco de acuerdo, 4. En desacuerdo				
SUPUESTOS				
1.- la formación académica recibida ha sido muy satisfactoria	1	2	3	4
2.- lo aprendido en el centro me servirá para el futuro				
3.- he tenido suficiente información sobre mis progresos				
4.- en este centro se motiva a los alumnos				
5.- he tenido a quién acudir ante una dificultad				
6.- en este centro se trata con respeto a los alumnos				
7.- las normas de convivencia son adecuadas para mantener un buen clima				
8.- los problemas de convivencia son tratado adecuadamente				
9.- en este centro no existe ningún tipo de discriminación				
10.- los problemas pueden ser tratados y discutidos con los tutores				
11.- las relaciones profesor alumno son satisfactorias				
12.- la orientación académico-profesional ha sido satisfactoria				
13.- si tuviera que volver a elegir centro, elegiría éste				
14.- además de mi formación académica, el centro educa en otros valores				
15.- el ambiente del colegio, globalmente, es bueno				
16.- el nivel de exigencia es el adecuado				

Anexo 10: Ficha de observación de la sesión de retroalimentación extraída del Máster de enseñanza de ELE que imparten el Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

COMPORTAMIENTOS	NÚMERO DE VECES	EJEMPLO DE FRASES QUE HA UTILIZADO
-anima -valora su trabajo -reconoce su esfuerzo		
-le ayuda a tomar conciencia de su comportamiento -le hace notar aspectos de los que no era consciente -le lleva a enfrentarse a las cosas		
-da explicaciones teóricas -da explicaciones de los que desconoce -informa de lo que ha ocurrido en clase		
-le invita a reflexionar -le guía con preguntas para descubrir su visión de las cosas -fomenta su autoevaluación		
-le aconseja		

-le recomienda		
-le sugiere técnicas, materiales o ideas		
-le ayuda a liberar tensiones		
-le hace hablar de sus sentimientos negativos		
-le deja hablar de sus dificultades		
Otras, señale cuáles		

1.- ¿Cómo ha planteado la sesión de retroalimentación?

(Las respuestas no son excluyentes, se puede señalar una o las dos)

Se ha centrado en:

- a) lo positivo
- b) lo negativo

Ha empezado por:

- a) lo positivo
- b) lo que puede mejorar

Ha dedicado más tiempo a:

- a) lo positivo
- b) lo que puede mejorar

2.- Quién ha hablado más tiempo

- a) el observado
- b) el tutor

3.- ¿Cómo ha planteado el tutor la sesión de retroalimentación?

Primero

Luego

Para terminar

4.- ¿podrías sugerir algo al tutor para mejorar su sesión de retroalimentación?

Anexo 11: Valoración del cumplimiento profesional básico. Universidad P. Comillas

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo				
CUESTIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regularidad en la asistencia										
Puntualidad y cumplimiento de horarios										
Cumplimiento de las normas y usos del Centro										
Muestra interés por aprender										
Participativo/a, con iniciativa										
Es afable y de buen trato										
CALIFICACIÓN										
Si tuviera que poner una nota, mi calificación sería										
SATISFACCIÓN										
Mi grado de satisfacción globalmente considerado con la experiencia de este año como tutor/a de Prácticas ha sido (hasta el momento)										
OBSERVACIONES COMPLEMENTARIAS SOBRE EL ESTUDIANTE TUTORIZADO Y RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA DE LA ORGANIZACIÓN DEL PRACTICUM:										

Anexo 12: Ficha de evaluación final de nivel de adquisición de competencias.

Universidad P. Comillas

Capacidad de organización y planificación	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	No trabajado
Comentarios:		
Trabajo en equipo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	No trabajado
Comentarios:		
Capacidad para trabajar de forma autónoma	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	No trabajado
Comentarios:		
Preocupación por la calidad	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	No trabajado
Comentarios:		
Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y las materias correspondientes a la especialización	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	No trabajado
Comentarios:		
Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	No trabajado
Comentarios:		
Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	No trabajado
Comentarios:		

Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	No trabajado
Comentarios:		
VALORACIÓN GLOBAL DEL ALUMNO EN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS (valoración de 1 a 10)		

Anexo 13: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro.
Realidad socioeconómica del centro. Universidad de Salamanca

Realidad socioeconómica del Centro	Observación/Tareas
Ubicación geográfica	
Contexto socioeconómico	
Características demográficas de la zona	
Posibilidades formativas del entorno	
Perfil sociológico del alumnado	
Procedencia académica	
Condición laboral de los padres	
Implicación de las familias en la educación	
Otros aspectos	

Anexo 14: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro.

Documentación educativa del centro. Universidad de Salamanca

Documentación educativa del centro	Observación / Tareas
Proyecto educativo	
Proyecto de gestión	
Programación general anual	
Plan de convivencia	
Perfil sociológico del alumnado	
Plan de fomento de la lectura	
Otros planes del Centro	
Otros aspectos	

Anexo 15: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro.
Organización y funcionamiento del centro. Universidad de Salamanca

Organización y funcionamiento del centro	Observación /Tareas
Oferta educativa	
Plantilla de profesores y personal no docente	
Horarios	
Normas de organización y funcionamiento	
Reglamento de Régimen Interno	
Órganos unipersonales y colegiados	
Infraestructura material del Centro	
Programas informáticos y plataformas educativas	
Proyectos de formación e innovación	
Organización de las guardias, tutorías, etc.	
Actividades complem. y extraescolares	
Organización de las FCT	
Dep. Familia profesional	
Atención a las familias	
Otros aspectos	

Anexo 16: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro.
 Funcionamiento del Departamento de Orientación. Universidad de Salamanca

Funcionamiento del Departamento de Orientación	Observación / Tareas
Acción tutorial	
Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje	
Orientación académica y profesional	
Medidas de apoyo y refuerzo	
Adaptaciones curriculares	
Grupos de diversificación	
Otros aspectos	

Anexo 17: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro.
 Funcionamiento del Departamento de Coordinación didáctica. Universidad de
 Salamanca

Funcionamiento del Departamento de Coordinación Didáctica	Observación / Tareas
Miembros	
Actividades	
Recursos	
Espacios	
Materiales didácticos	
Bibliografía	
Libros de texto	
Reuniones y actas	
Programaciones didácticas	
Problemas y Necesidades	
Otros aspectos	

Anexo 18: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro.
Práctica docente. Universidad de Salamanca

Práctica docente	Observación / Tareas
Vinculación con el currículo	
Contribución al logro de las competencias	
Objetivos	
Selección de contenidos	
Principios metodológicos	
Actividades de enseñanza y aprendizaje	
Técnicas pedagógicas	
Recursos y materiales	
Distribución de espacios y tiempos	
Agrupamientos	
Criterios de evaluación, calificación y corrección	
Procedimientos e instrumentos de eval.	
Momentos de la evaluación	
Evaluación del proceso de enseñanza	
Medidas para la atención a la diversidad	
Tratamiento de la educación en valores	
Otros aspectos	

Anexo 19: Guía para la observación por el alumno de la realidad educativa del centro.
Habilidades para la gestión de la docencia. Universidad de Salamanca

Habilidades para la gestión de la docencia	Observación / Tareas
Estrategias de motivación	
Técnicas de resolución de conflictos	
Habilidades de comunicación	
Expresión oral	
Orden y sistemática en la exposición	
Comunicación no verbal	
Interacción con los alumnos	
Clima relacional de la clase	
Participación de los alumnos	
Otros aspectos	

Anexo 20: Documento para la evaluación de la actitud y aptitud del alumno en el Prácticum de observación. Universidad de Salamanca.

<p>A: Actitud del alumno (máximo 10 puntos)</p> <p>A.1.- Interés (hasta 1 punto)</p> <p>A.2.- Motivación (hasta 1 punto)</p> <p>A.3.- Colaboración (hasta 1 punto)</p> <p>A.4.- Responsabilidad (hasta 1 punto)</p> <p>A.5.- Interacción con los alumnos (hasta 1 punto)</p> <p>A.6.- Interacción con el tutor y el personal del Centro (hasta 1 punto)</p> <p>A.7.- Autonomía (hasta 1 punto)</p> <p>A.8.- Disponibilidad (hasta 1 punto)</p> <p>A.9.- Puntualidad (hasta 1 punto)</p> <p>A.10.- Participación (hasta 1 punto)</p>
<p>B: Aptitud docente del alumno (máximo 10 puntos)</p> <p>B.1.- Atención en las actividades de aula (hasta 1 punto)</p> <p>B.2.- Capacidad de formular preguntas y buscar respuestas (hasta 1 punto)</p> <p>B.3.- Motivación dirigida al conocimiento de la realidad escolar (hasta 1 punto)</p> <p>B.4.- Cumplimiento de las normas éticas, respeto a la intimidad y confidencialidad de los datos obtenidos (hasta 1 punto)</p> <p>B.5.- Interés en la búsqueda y localización de información (hasta 1 punto)</p> <p>B.6.- Esfuerzo en la preparación de los aspectos teóricos y científicos de las materias (hasta 1 punto)</p> <p>B.7.- Esfuerzo por conocer los aspectos psicológicos y didácticos de los procesos implicados en las conductas y aprendizajes de los escolares e interés por comprender</p>

las actuaciones del tutor y los escolares (hasta 1 punto)

B.8.- Atención a los comentarios y sugerencias del tutor e interés en recibir ayuda (hasta 1 punto)

B.9.- Capacidad de colaboración con el tutor (hasta 1 punto)

B.10.- Solicitud y puntualidad en la preparación de las actividades y materiales que se le encomienden (hasta 1 punto)

Anexo 21: Documento para la evaluación de la actitud y aptitud del alumno en el Prácticum de intervención. Universidad de Salamanca.

<p>A: Actitud del alumno (máximo 5 puntos)</p> <p>A.1.- Motivación, disponibilidad, colaboración (hasta 1 punto)</p> <p>A.2.- Asistencia, puntualidad y responsabilidad (hasta 1 punto)</p> <p>A.3.- Interacción con los alumnos, con el tutor y el personal del Centro (hasta 1 punto)</p> <p>A.4.- Autonomía e iniciativa (hasta 1 punto)</p> <p>A.5.- Innovación y creatividad (hasta 1 punto)</p>
<p>B: Aptitud docente del alumno (máximo 15 puntos)</p> <p>B.1.- Búsqueda y selección de información para el ejercicio docente (hasta 1 punto)</p> <p>B.2.- Preparación científica de la materia a desarrollar (hasta 1 punto)</p> <p>B.3.- Adecuado conocimiento de la realidad del alumnado (hasta 1 punto)</p> <p>B.4.- Capacidad para despertar y mantener la motivación del alumnado (hasta 1 punto)</p> <p>B.5.- Altura educativa en la impartición de la materia (hasta 1 punto)</p> <p>B.6.- Orden y claridad en la exposición (hasta 1 punto)</p> <p>B.7.- Organización y estructura de la clase claras y ordenadas (hasta 1 punto)</p> <p>B.8.- Dominio de las técnicas educativas más relevantes (hasta 1 punto)</p> <p>B.9.- Introducción de las tecnologías de la información y comunicación (hasta 1 punto)</p> <p>B.10.- Tratamiento idóneo de los aspectos ‘relacionales’ en el aula, incluidas las estrategias para la resolución de conflictos (hasta 1 punto)</p> <p>B.11.- Cantidad y calidad de las actividades presentadas y de los recursos utilizados (hasta 1 punto)</p> <p>B.12.- Distribución temporal correcta (hasta 1 punto)</p> <p>B.13.- Criterios de evaluación claros y coherentes; criterios de calificación y corrección precisos y oportunos (hasta 1 punto)</p> <p>B.14.- Procedimientos e instrumentos de evaluación variados y pertinentes (hasta 1 punto)</p> <p>B.15.- Eficaz atención a la diversidad del alumnado (hasta 1 punto)</p>

Anexo 22: Ficha para la evaluación del Prácticum por el alumno. Universidad de Salamanca.

A través del Practicum he podido familiarizarme con los comportamientos y las actitudes de los alumnos de las etapas educativas vinculadas a mi docencia, analizando e intentando comprender sus conductas, tanto de forma individual como colectiva	1 2 3 4 5
El Practicum me ha permitido iniciarme en la observación, participación y desarrollo de actividades educativas, reflexionando sobre ellas y extrayendo conclusiones aplicables en su ejercicio docente futuro	1 2 3 4 5
En el desarrollo del Practicum he podido conocer las normas, los valores y las conductas propias de la institución escolar	1 2 3 4 5
El Practicum permite analizar, valorar y describir la estructura organizativa del centro escolar (el contexto escolar, las personas que conforman la institución educativa, los órganos de gobierno, la coordinación departamental y la dinámica del aula)	1 2 3 4 5
El Practicum me ha permitido conocer y analizar la principal documentación administrativa, educativa y pedagógica de los Centros (proyectos educativos, de gestión, plataformas multimedia, programas informáticos de gestión, planes de convivencia, de animación a la lectura, otros...)	1 2 3 4 5
El Practicum permite aplicar en la práctica, complementándolo, el aprendizaje teórico del Máster, y reflexionar, a partir de esa práctica y de la experiencia, para hacer más significativos los conocimientos teórico-científicos	1 2 3 4 5
El Practicum prepara para aplicar los conocimientos adquiridos y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con mi área de estudio	1 2 3 4 5

El Practicum permite conocer la realidad social, cultural, educativa, etc., del Centro para ser capaz de planificar la acción docente y desarrollarla aplicando las diferentes técnicas, procedimientos y recursos didácticos más adecuados y adaptándolos a cada situación educativa	1 2 3 4 5
El Practicum me ha permitido desarrollar la labor docente en todos sus extremos, tomando conciencia de la complejidad de la tarea educativa	1 2 3 4 5
El Practicum me ha permitido identificar en la práctica los principales problemas y las tareas más relevantes de la labor docente	1 2 3 4 5
El Practicum permite adquirir la capacidad para planificar y programar la actividad educativa	1 2 3 4 5
El Practicum permite aplicar las distintas técnicas y estrategias metodológicas aprendidas, utilizando diversos recursos y materiales pedagógicos, siendo capaz de adaptar la práctica docente a la diversidad del alumnado	1 2 3 4 5
El Practicum enseña a evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos así como su competencia profesional	1 2 3 4 5
El Practicum permite adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización	1 2 3 4 5
El Practicum me ha permitido acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente	1 2 3 4 5
La realización del Practicum me ha facultado para dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima en el aula que facilite el aprendizaje y la convivencia	1 2 3 4 5
El Practicum me ha permitido participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica	1 2 3 4 5
En el ámbito de la formación profesional, el Practicum me ha permitido conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas	1 2 3 4 5

Respecto a la orientación, el Practicum me ha permitido ejercitarme en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias	1 2 3 4 5
El Practicum me ha permitido conocer el medio escolar a partir del acercamiento y la experiencia directa	1 2 3 4 5
La docencia recibida en el Seminario de Colaboración docente me ha resultado útil	1 2 3 4 5
He recibido asesoramiento y orientación adecuados por parte del Tutor de Secundaria	1 2 3 4 5
He recibido asesoramiento y orientación adecuados por parte del Tutor de Universidad	1 2 3 4 5
He recibido asesoramiento y orientación adecuados por parte del Coordinador universitario de Especialidad	1 2 3 4 5
Valoración global de la intervención del Tutor de Secundaria	1 2 3 4 5
Valoración global de la intervención del Tutor de Universidad	1 2 3 4 5
Valoración global de la intervención del Coordinador universitario de Especialidad	1 2 3 4 5
El desarrollo del Practicum ha cubierto mis expectativas personales	1 2 3 4 5
Recomendaría el Practicum tal y como está organizado a otros compañeros	1 2 3 4 5
Recomendaría este Centro de prácticas a otros compañeros	1 2 3 4 5
Observaciones:	

Anexo 23: Ficha de evaluación de las prácticas. Universidad de Sevilla

NA: no es aplicable

	1	2	3	4	5	NA
Asistencia y puntualidad						
Grado de implicación personal en las actividades de las prácticas						
Adecuación en el trato con profesorado u otros profesionales						
Adecuación en el trato con el alumnado						
Conocimiento demostrado de las bases teóricas, metodológicas y técnicas para la actuación en educación						
Respeto a los principios deontológicos y de ética profesional, tales como respeto en el trato, confidencialidad, ausencia de conductas discriminatorias, etc.						
Autonomía en la realización de tareas y trabajos						
Capacidad de autocrítica y valoración de los propios aprendizajes						
Iniciativa personal en el trabajo						
Implicación con órganos de dirección y el profesor tutor						
Conocimiento del curriculum de la especialidad						
Participación en el diseño y desarrollo de actividades extra curriculares						
Ajuste del trabajo realizado a las necesidades y realidad del Centro y a las características del alumnado						
Empleo adecuado de recursos didácticos, metodológicos y bibliográficos						
Originalidad e innovación en el diseño y puesta en práctica						

de las actividades de intervención						
Capacidad de comunicación con el alumnado						
Gestión y control del aula						
Flexibilidad en la aplicación y ajuste de la intervención						
Dominio de los conocimientos científicos propios de la materia						
Observaciones:						
Valoración de la Memoria de Prácticas						
Valoración global						

Anexo 24: Guión de actividades del estudiante I. Primer periodo de prácticas en la Universidad Complutense de Madrid.

1º periodo de prácticas (2º curso-4º semestre) Finalidad: Organizar actividades del 1º periodo del Prácticum y organizar la recogida de datos para el Portafolio
1. OBSERVACIÓN a. Descripción del aula - Características del aula: diversidad del alumnado. - Organización, recursos, programas y actividades del aula. - Relación entre los maestros y el alumnado.
2. IMPLEMENTACIÓN b. Planificación y desarrollo de alguna actividad para la clase demandada y supervisada por el Mentor.
3. EVALUACIÓN c. Autoevaluación de los progresos alcanzados en este periodo de prácticas.
NOTAS <ul style="list-style-type: none">• El objetivo prioritario de este 1º periodo de prácticas es el punto 1 de este guion: observación del aula. El punto 2.b. tendrá menor relevancia durante este periodo de prácticas, y se realizará siempre bajo la supervisión y a demanda del Mentor.• La extensión aconsejada del Guión de actividades podría estar entre 10 y 20 páginas a espaciado 1,5, y letra Times New Roman 12 o similar (Verdana, Arial 10).

Anexo 25: Guión de actividades del estudiante I. Segundo periodo de prácticas en la Universidad Complutense de Madrid.

<p>2º periodo de prácticas (3er curso-6º semestre)</p> <p>Finalidad: Organizar actividades del 2º periodo del Prácticum y organizar la recogida de datos para el Portafolio</p>
<p>1. OBSERVACIÓN</p> <p>a. Observación y descripción del centro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características socioculturales del centro y su entorno. - Organización, documentos, recursos, programas y actividades. <p>b. Observación y descripción del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características del aula: diversidad del alumnado. - Organización, recursos, programas y actividades utilizados en el aula. - Metodología que el profesor utilizar en el proceso de enseñanza/aprendizaje en un área de conocimiento concreta. - Interacciones profesor-alumno. - Tipos de interacciones entre los alumnos.
<p>2. IMPLEMENTACIÓN</p> <p>c. Planificación y desarrollo de alguna actividad o sesión demandada y supervisada por el Mentor.</p>
<p>3. EVALUACIÓN</p> <p>d. Revisión y evaluación, junto con el Mentor, de las tareas impartidas.</p> <p>e. Autoevaluación de los progresos alcanzados en este periodo centrada en las cinco competencias específicas: profesional, pedagógica, disciplinar, intercultural y lingüística.</p>
<p>NOTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • En este 2º periodo se añade, a la observación del aula, el análisis del centro como objetivos prioritarios de las prácticas. Los puntos 2.c. y 3.d. se realizarán siempre bajo la supervisión y a demanda del Mentor. • La extensión aconsejada del Guión de actividades podría estar entre 10 y 20 páginas a espaciado 1,5, y letra Times Roman 12 o similar (Verdana, Arial 10).

Anexo 26: Aspectos que se han de evaluar por el Mentor de prácticas (1er y 2º periodo de prácticas; 2º y 3er curso). Universidad Complutense de Madrid

	1	2	3	4	5
VALORES PROFESIONALES					
Asistencia y puntualidad.					
Disposición hacia el trabajo.					
Iniciativa.					
Adaptación a las normas del Centro.					
Disposición para relacionarse con todos los profesionales del Centro.					
ACTUACIÓN EDUCATIVA					
Utiliza el lenguaje adecuado al nivel de los destinatarios.					
Establece relaciones adecuadas a la diversidad social y cultural.					
Es capaz de detectar las necesidades individuales de los destinatarios.					
Analiza las diferentes relaciones que se dan en el Centro, dentro y fuera del grupo, y las tiene en cuenta en su propia actuación.					
Colabora en las distintas actividades que tienen lugar en el Centro o en el grupo.					
Trabaja adecuadamente con pequeños grupos y destinatarios individuales siguiendo las directrices del Mentor.					
Sigue las recomendaciones del Mentor al planificar actividades para el aula, grupo					
Es capaz de plantear alternativas razonables al preparar actividades para el aula o proyecto					
Analiza con el Mentor las observaciones de actividades educativas.					
Revisa regularmente con el Mentor su plan de actuación y lo adecua en consecuencia.					

Anexo 27: Aspectos que se han de evaluar por el Mentor de prácticas (3er periodo de prácticas; 4º curso). Universidad Complutense de Madrid

	1	2	3	4	5
A. VALORES PROFESIONALES					
Asistencia y puntualidad.					
Disposición hacia el trabajo.					
Iniciativa.					
Responsabilidad en las tareas encomendadas.					
Adaptación a las normas del Centro.					
Disposición para relacionarse con todos los profesionales del Centro.					
Expectativas con respecto a todos los destinatarios independientemente de su sexo, raza, religión, etc.					
B. ACTUACIÓN EDUCATIVA					
Conocimiento del proyecto, programa, materia a impartir.					
PLANIFICACIÓN					
Tiene en cuenta las evaluaciones previas.					
Tiene en cuenta la diversidad social y cultural de los destinatarios.					
Selecciona objetivos relevantes para todos los destinatarios.					
Planifica contenidos adecuados al nivel y diversidad de los destinatarios.					
Selecciona materiales y recursos adecuados a los fines educativos.					
Prevé actividades variadas y que suponga un reto para los destinatarios.					
Planifica actividades de evaluación adecuadas y complementarias.					
ENSEÑANZA					
Estructura la actividad educativa correctamente.					
Establece entornos idóneos de aprendizaje.					
Mantiene el interés de los destinatarios.					
Fomenta la interacción entre los propios alumnos y con el educador.					
Mantiene la disciplina en el grupo.					
Explica de una forma clara y precisa.					
Utiliza el lenguaje adecuado al nivel de los alumnos.					
Tiene en cuenta las necesidades individuales de los destinatarios.					
Resuelve adecuadamente los conflictos que se producen en el grupo de					

aprendizaje.					
Emplea adecuadamente los recursos didácticos (especialmente las TIC).					
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN					
Evalúa a los alumnos de acuerdo con los objetivos previstos.					
Promueve la participación de los destinatarios en la evaluación y mejora de su propio aprendizaje. (reflexión sobre los progresos obtenidos).					
Demuestra criterios claros y equitativos al valorar los trabajos de los destinatarios.					
Lleva a cabo un seguimiento de los alumnos durante la enseñanza proporcionándoles ayuda inmediata. Se preocupa de hacer un seguimiento específico a aquellos destinatarios que por sus características lo requieren.					
Tiene en cuenta los resultados de la evaluación para mejorar su planificación y su docencia.					

Anexo 28: Cuestionario para investigar la percepción de los profesores sobre la herramienta de la observación de la actuación docente (Moreno, A.).

Por favor, conteste a las siguientes preguntas basándose en sus conocimientos sobre la observación de la actuación docente. Puede marcar más de una opción:

1.- ¿Cuál es el propósito de la observación de una clase?

- ☐ Examinar la efectividad de la actuación docente
- ☐ Investigar prácticas de enseñanza
- ☐ Evaluar la práctica docente
- ☐ Promover cambios en la actuación docente
- ☐ Evaluar habilidades del profesor
- ☐ Supervisar las actitudes del profesor

2.- Cuáles son las características de la persona que observa la clase?

- ☐ Sensible a las actitudes de otros
- ☐ Reflexivo sobre la propia practica docente
- ☐ Buen escuchador
- ☐ Tiene la habilidad de dar consejos
- ☐ Crítico con lo que hacen otros
- ☐ Toma nota de todo lo que ocurre en la clase
- ☐ Destaca todos los aspectos de la clase
- ☐ Aporta un feedback relevante
- ☐ Aporta un feedback detallado

3.- Ha sido observado en su práctica docente antes de graduarse?

- ☐ Sí
- ☐ No

4.- Cómo fue la experiencia de observación durante su práctica docente?

- ☐ Positiva: Me gustó la idea de tener feedback de alguien con experiencia

- ⊙ Positiva: Mejoré mucho mi habilidades como profesor
- ⊙ Negativa: Mi supervisor criticaba todo lo que hacía con frecuencia
- ⊙ Negativa: Me sentía presionado/a e inseguro/a la mayoría del tiempo

5.- Ha sido observado en su lugar de trabajo?

- ⊙ Sí
- ⊙ No

6.- Cómo fue la experiencia de observación en su lugar de trabajo?

- ⊙ Positiva: Creo que fue una manera de mejorar mi práctica docente
- ⊙ Positiva: El observador fue amigable y me aclaró la mayoría de los aspectos de mi clase de una manera positiva
- ⊙ Negativa: Me sentí inseguro/a y nervioso/a toda la clase
- ⊙ Negativa: El observador sólo se centró en los errores que hice

7.- Ha sido observador de la actuación docente en alguno de estos contextos: alumnos en prácticas o profesores en activo:

- ⊙ Sí
- ⊙ No

8.- Cómo fue su experiencia como observador?

- ⊙ Positiva: Tuve la oportunidad de decir a otras personas qué podían mejorar de su actuación docente
- ⊙ Positiva: Obtuve ideas sobre la enseñanza de los profesores a los que observé
- ⊙ Negativa: No me gustó porque fue una práctica obligatoria
- ⊙ Negativa: No había propósito claro en la realización de esta práctica

Estas preguntas tienen como objetivo explorar su percepción de la observación de la actuación docente en el lugar de trabajo. Por favor, seleccione una opción entre las siguientes:

	En total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La observación de la actuación docente es una pérdida de tiempo. Prefiero dedicar este tiempo en otras actividades educativas como hacer programaciones de aula o calificaciones				
La observación de la actuación docente contribuye a mi desarrollo profesional				
No necesito otro profesor o supervisor que observe mi clase. Puede reflexionar sobre mi propia actuación docente yo mismo				
El <i>feedback</i> posterior a la observación me ayuda a mejorar mis habilidades docente				
El <i>feedback</i> después de la observación se centra en aspectos negativos de mi actuación docente o en cosas que no fueron bien durante la clase				
Cuando un observador me pide que concretemos una hora para observarme la clase, contesto con				

excusas para evitarlo				
Después de la observación, escucho las sugerencias del observador y hago cambios en mis métodos de enseñanza				
La observación de la actuación docente tuvo propósitos evaluativos y de control en mi lugar de trabajo				

Si la observación de la actuación docente fuera implementada en su centro educativo estaría de acuerdo con la idea?

- ☐ Sí, eso sería una gran idea
- ☐ Sí, pero bajo ciertas condiciones como que no fuera utilizado con fines evaluativos
- ☐ Sí, pero sólo una vez al trimestre
- ☐ Sí, sólo si yo tengo también la opción de observar
- ☐ No, eso me incomodaría

Anexo 29: Ficha de observación general de una Observación de Práctica docente (Dr. Joaquín Díaz-Corrales Conde).

Alumno/a: _____ Fecha: _____

Curso: _____ N°. alumnos: _____ Características: _____

Actitud profesor: _____ Actitud alumnos: _____

1. Preparación

Conocimiento de la materia

Análisis de la situación de enseñanza/aprendizaje

2. Desarrollo del programa

Objetivos de los tres tipos

Contenidos de los tres tipos

Evaluación

3. Situación de clase

Interrelaciones

Actitud: Acogedora/indiferente

Paciente/irritado

Contento/serio

Atento/distraído

Voz: alta / inaudible / correcta

Actitud: acogedora / indiferente / alejada

Gestión del espacio

Gestión del tiempo (ritmos didácticos)

Seguimiento de las actividades

Recuperación de las ideas de los alumnos

Previsión de la diversidad: niveles / dificultades / culturas

4. Metodología

Propuesta metodológica: conocimiento de los variados métodos para el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de la materia

Propuesta didáctica: conocimiento de manuales, conocimiento de las estrategias y técnicas de enseñanza, utilización de todo tipo de documentos y de tecnologías, así como de las dinámicas de grupo.

5. Secuenciación

Con/sin evaluación formativa

Participativa

Ordenada, con/sin prerrequisitos

Conceptualizadora

Objetivos didácticos

Contenidos adecuados, por bloques y categorías, actualizados

Actividades, tareas, proyectos

Materiales

6. Comentarios al desarrollo

Título:

Tiempo:

Dinámica de grupo:

Tareas/actividades:

Adaptación a los niveles de enseñanza

Informaciones y consignas: claras/ambiguas; pertinentes/sin sentido

Fases:

Variedad y tipología de las actividades

Equilibrio tiempos

Actividades de evaluación y remediación:

7. Evaluación correctora del diseño

8. Incidencias de la observación:

Anexo 30: Ficha de observación general (Gómez, G.).

<p style="text-align: center;">Inicio de clases:</p> <p>¿Cómo empezamos la clase?</p> <p>¿Saludamos a los alumnos?</p> <p>¿Perdemos un cierto tiempo para relajar el ambiente?</p>	
<p style="text-align: center;">Uso de la L1 y la L2 en clase:</p> <p>¿El profesor usa siempre la L2?</p> <p>¿Cómo reacciona el profesor ante el uso de su L1 entre los alumnos?</p> <p>¿Qué registro de lengua usa el profesor?</p> <p>¿El nivel de lengua es adecuado al nivel de los alumnos?</p>	
<p style="text-align: center;">Papel del profesor en la clase:</p> <p>¿Quién o quiénes son los protagonistas de la clase (alumnos/profesor)?</p> <p>¿El profesor hace un uso exagerado de la palabra en la clase?</p> <p>¿Potencia la autonomía del alumno?</p>	
<p style="text-align: center;">Destrezas que se practican en clase:</p> <p>¿Sólo se practica una destreza en cada clase? ¿Intentamos que se practiquen todas las destrezas en una misma clase?</p> <p>¿Ponemos más énfasis en las destrezas llamadas “activas” (expresión oral y escrita) o en las “pasivas” (comprensión oral y escrita)?</p>	
<p style="text-align: center;">Actividades en clase:</p> <p>¿Las actividades que se proponen a los alumnos los</p>	

<p>motivan? ¿son atractivas? ¿el profesor muestra entusiasmo no fingido ante las mismas?</p> <p>¿Son significativas?</p> <p>¿Tienen aplicación fuera del contexto escolar?</p>	
<p style="text-align: center;">Tipología de actividades</p> <p style="text-align: center;">Interacción alumno-alumno y alumno-profesor:</p> <p>¿Emplea mucho tiempo de la clase en discursos unidireccionales, profesor-alumnos?</p> <p>¿Los alumnos trabajan en parejas o grupos?</p> <p>¿Son seguidos por el profesor durante este trabajo?</p>	
<p style="text-align: center;">Cierre de clases:</p> <p>¿La clase acaba porque se ha acabado el tiempo?</p> <p>¿Se concluye la clase recordando todo lo aprendido?</p>	

Anexo 31: Ficha de observación general extraída del Colegio San Felipe Neri

Guía de Observación de clase

Sede: _____ Profesor: _____

Curso _____ Grado y Sección: _____

Hora: _____ Fecha: _____

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: De acuerdo

4: Totalmente de acuerdo

Mobiliario	
1. El mobiliario es liviano y no está fijado al suelo	
2. Las sillas o carpetas se mantienen orientadas hacia el frente	
Predominio del desarrollo de habilidades sobre la transmisión de contenidos	
3. El profesor desarrolla actividades que promueven el uso de habilidades ¿Cuánto tiempo se le dedica a este tipo de actividades? _____	
4. El profesor transmite contenidos de manera expositiva. ¿Cuánto tiempo? _____	
5. El profesor repregunta e insiste en la profundización de la respuesta (clarificación, extensión o expansión del significado)	
6. El profesor construye y profundiza a partir de las respuestas de los estudiantes	
7. El profesor realiza un cierre, conclusiones o revisión final de la clase	
Conexión de los aprendizajes con la vida real	

8. El profesor promueve que los alumnos establezcan relaciones entre la nueva información y los aprendizajes previos del mismo curso	
9. El profesor promueve que los alumnos establezcan relaciones entre lo aprendido y las experiencias personales de los estudiantes	
10. El profesor promueve que los alumnos establezcan relaciones entre los conceptos nuevos y los aprendidos en otros cursos	
11. El profesor promueve que los alumnos establezcan relaciones entre los conceptos nuevos y la realidad social, cultural, política	
12. El profesor fomenta la reflexión personal, el cuestionamiento y el pensamiento crítico utilizando estrategias de participación de los alumnos (preguntas, debate, rol-playing, trabajos grupales, etc.)	
Nivel de clima afectivo en el aula	
13. El profesor estimula la escucha entre compañeros y la interacción responsable	
14. El profesor no tiene preferencias entre los alumnos, trata a todos por igual	
15. El profesor presta atención a las dudas, comentarios, opiniones y propuestas de los alumnos	
16. Las relaciones entre el profesor y los alumnos son de respeto mutuo y de horizontalidad. El profesor no se burla, ni etiqueta, ni hace comentarios sarcásticos de los alumnos	
17. Los estudiantes participan constantemente exponiendo sus dudas y/o opiniones	
18. Las relaciones entre los alumnos son de respeto mutuo, sin agresiones	
Uso de metodologías activas y colaborativas	

19. La disposición de las carpetas varía durante la clase	
20. El profesor está atento a la motivación de los alumnos	
21. El profesor inicia la clase provocando el interés y la curiosidad de los alumnos por el tema	
22. El profesor presenta el objetivo y lo que se hará en clase	
23. El profesor promueve actividades en la que los alumnos usen lo que han aprendido o aprendan haciendo “algo” durante y fuera de clase (proyectos, entrevistas, etc.)	
24. Los alumnos en clase trabajan en parejas o equipos ¿Cuánto tiempo de la clase?_____	
25. El profesor utiliza estrategias diferentes para alumnos con habilidades diferentes	
Uso de diversidad de recursos pedagógicos	
26. El profesor ha preparado materiales especiales para las actividades de clase (videos, lecturas, ejercicios, etc.)	
27. Los alumnos cuentan con fuentes de consulta en clase	
Manejo de la disciplina	
28. El profesor plantea reglas de comportamiento y de juego claras	
29. El profesor grita y expulsa de la clase a algunos alumnos	
30. El profesor atiende los problemas, cuando ocurren, hablando con los alumnos	

Anexo 32: Ficha de observación general de la conducta del profesor y de los alumnos
(Nieto J.M., 1994)

OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA DEL PROFESOR

DESACERTADA	1	2	3	4	5	ACERTADA
Grita, chilla exigiendo silencio						Habla sereno
Con frecuencia amenaza						Guarda silencio cuando un alumno perturba y le mira
Se muestra mordaz y sarcástico						Trata con respeto y afecto a los alumnos
Hace chanzas sobre el alumno para que rían los otros						Jamás hace reír a la clase de un alumno
Desaira, corta, se muestra brusco, rudo						Escucha paciente, atento, espera que termine el alumno
Ignora a uno o varios alumnos						Atiende por igual a todos los alumnos
“Profetiza” desgracias futuras a un alumno						Siempre da ánimos y no desespera
Es acre, está de mal humor						Su expresión verbal y gesto es de relajación
Elogio inapropiado						Elogio apropiado
Reacciona, no tiene en cuenta las normas						Recuerda las normas oportunamente
No procura que intervengan todos						Procura que intervengan hasta los silenciosos
Hace preguntas a ciertos alumnos, que son más difíciles						Procura hacer preguntas a los que presume saben contestar
Sigue hablando aunque haya ruido en el aula o no le entiendan						Espera a que haya silencio para hablar
Rechaza las preguntas de ciertos alumnos						Escucha hasta a los “cargantes” y despistados
No concede suficiente tiempo al alumno para que responda						Espera tiempo suficiente a que haya una respuesta
No reformula la pregunta o da pistas						Si la respuesta es incompleta, reformula la pregunta y da

					pistas
No comunica inmediatamente al alumno el acierto al responder					Informa inmediatamente, y con agrado, de que la respuesta es correcta
Modifica las definiciones y no las aclare hasta perfilarlas					Repite con las mismas palabras las definiciones y las aclara con otras
Habla de modo confuso, con tono bajo o monótono, cansino, aburrido, alejado					Habla claro, alto, próximo a los alumnos
Pasa de unos contenidos a los siguientes sin haber recapitulado y “refrescado” los anteriores conceptos					Hace frecuentes recorridos hacia adelante y hacia atrás en los contenidos expuestos
La práctica independiente de contenidos no se relaciona con lo explicado					Los resultados en la práctica independiente, sirven para revisar la lección
Pierde mucho tiempo en la distribución de las hojas de ejercicios					Distribuye las hojas de ejercicios rápidamente
La práctica controlada ha sido insuficiente porque los alumnos no saben resolver las cuestiones solos					La práctica controlada ha dejado asimilados los contenidos
No oferta participación a los alumnos					Anima a los alumnos a que hagan preguntas sobre dudas o “lagunas”
Las respuestas incompletas las completa el profesor					Las respuestas incompletas las reformula él mismo a otro alumno
Las respuestas abiertas quedaron sin ampliación					Ayudó al alumno a profundizar su respuesta cuando fuera insuficiente
Sólo hace preguntas cerradas, no hay reflexión, sólo recuerdo					Hace preguntas abiertas y cerradas (exigen reflexión o recuerdo)
Pasó de unos puntos a otros puntos sin resumen					Resumió los puntos clave del tema
Presentó una sola definición					Delimita, define y concreta el concepto

Gritó, mostró enfado porque algunos no atendían					Advierte o pide atención
Se abstuvo de relacionar lo explicado con las experiencias de los alumnos					Supo relacionar lo explicado con intereses o experiencias de los alumnos
Los conceptos parecían algo aislados					Insistió en las relaciones entre conceptos
No presentó ejemplos, analogías o comparaciones					Presentó analogías y ejemplos
Fue monótono, inexpresivo					Fue expresivo, varió el ritmo y volumen de la voz
Los contenidos se presentaron en el mismo tono					Subrayó, enfatizó los puntos clave e importantes de comprender y asimilar
Participación del alumnado escasa por no provocarla					Facilitó y animó a la participación de todos en la discusión
Razonó sin uso del encerado					Usó tiza, encerado y otro material para fijar lo esencial
Hizo sólo preguntas cerradas					Hizo preguntas pidiendo porqués o razonamientos
A preguntas colectivas contestaban a coro o confusamente					Hizo preguntas colectivas, pero sólo contestó uno de los que querían hacerlo
Censura, crítica, se muestra irónico					Elogió oportuna y moderadamente
Expulsó a un alumno del aula al jefe de estudios					Resolvió por sí solo los conflictos que surgieron
Privó de recreo, añadió tarea					No impuso castigos o limitaciones deliberadas
No refuerza la respuesta inmediatamente					
No repite las ideas expuestas recientemente					
No ha realizado plan de la lección					Posee un guión de los contenidos que va a presentar, paso a paso

No les anima ni da seguridad en sí mismos					Tiene fe en las posibilidades de alumnos
No hizo advertencias sobre la conducta que esperaba					
No anota ausencias de clase					Comprueba ausentes y toma nota
Los contenidos se presentan acumulados sin relación					Contenidos interrelacionados
Presentación caótica, desordenada, sin jerarquización					Sistematiza los contenidos, presentándolos con orden jerárquico
Divaga, no sigue un orden					Marca las transiciones, sigue un orden epistemológico o didáctico
Las anotaciones y esquemas en el tablero son caóticas					El tablero refleja una sinopsis ordenada de lo básico de la explicación
Contesta sus propias preguntas si el alumno no responde					Repregunta con otras palabras, dando pistas, llevando al alumno a inferencias
Se demora al tener que resolver una conducta perturbadora					Toma resoluciones rápidamente para resolver las alteraciones, casi de modo automático
No logra que atiendan todos					Logró la atención de los alumnos desde el comienzo
Algunos o casi todos lo comprendían					Comprobó que le comprendían todos los alumnos
Las preguntas no exigían reflexión, solo recuerdo					Las preguntas les hacían reflexionar
No comprueba si le están comprendiendo					Hace muchas preguntas de comprobación de la comprensión
No comprueba con preguntas si están asimilando los contenidos					Hace muchas preguntas sobre la asimilación
Las preguntas estaban mal formuladas, confusas					Las preguntas estaban bien formuladas
Pasó adelante aunque se advertía que algunos conceptos habían					Volvía a aclarar los conceptos que resultaban confusos

quedado confusos						
Aprobó todas las respuestas o ninguna						Aprobó y elogió las respuestas correctas
Se advierte falta de planificación de los contenidos						Los contenidos fueron expuestos con orden y sistemáticamente
No va paso a paso, avanzando en las instrucciones para desarrollar un procedimiento						Da instrucciones precisas para, seguir un procedimiento, proceso o método

ESCALA DE OBSERVACIÓN DE CONDUCTAS DE LOS ALUMNOS

INAPROPIADA	1	2	3	4	5	APROBABLE
La mayoría están distraídos						La mayoría de los alumnos atienden
Algunos enredan, jueguean con objetos						Se comportan sin perturbar
Se escucha murmullo, alboroto, ruido						Se escucha solo la palabra del que debe hablar en cada momento
No consiguen responder acertadamente a las preguntas						Son capaces de demostrar que atienden
No miran al profesor, sino a objetos del aula						Miran al profesor y al encerado donde éste escribe
Parlotean entre ellos, dos o tres						Guardan silencio, no se comunican
Miran con frecuencia hacía atrás o a los lados						Miran todos hacia delante
No hacen preguntas de aclaración						Preguntas pertinentes y abundante aclaración
Se levantan del asiento sin justificación						Permanecen en sus asientos, salvo permiso expreso
Abundan los que les falta material propio						Viene a clase provistos de material propio
Acusan a un compañero que molesta						Ninguno perturba la atención de otro
Responden desordenadamente y a						Responde solo el que señala el profesor de entre los que

la vez					levanten el brazo
Son muchos los que piden permiso para ir al servicio					Dos o tres en una jornada, pues esperan a terminar la clase
Se pelean por un mismo asiento					Ocupan sus asientos sin problema
Se interrumpen unos a otros, no respetan el turno					Hablan sólo para responder al profesor o para preguntar cuando les autoriza
Al acabarse la clase, salen del aula ruidosamente y desordenados					Salen sin alteraciones, bien en fila y sin empujarse
La atención es forzada y/o intermitente					La atención se apoya en el interés provocado por el profesor
Algunos interrumpen el trabajo de otros					El profesor encuentra fácilmente voluntarios para las tareas
Los alumnos arrojan objetos					Los alumnos no arrojan objetos, entregan en la mano el objeto solicitado, sin alborotar
Los alumnos dejan caer objetos					Rara vez se les caen objetos al suelo
Los alumnos vuelven a perturbar al profesor, de hecho no le hacen caso					A la más breve indicación, el profesor recoge la atención de todos, que le siguen en silencio participando
Los alumnos bostezan mucho					No es frecuente que bostecen durante la exposición-diálogo del profesor
Muchos alumnos cabizbajos, temerosos					Se les nota relajados, salvo la atención a lo que hable el profesor con él, o con otro compañero
No se atreven a preguntar espontáneamente sobre los ejercicios o tareas realizadas					Muchos alumnos piden ayuda al profesor para resolver dificultades en tareas
El profesor exige que no haya comunicación entre ellos cuando realizan tareas individuales					Está permitido ayudarse unos a otros en tareas de ejercitación, no exámenes o controles

El profesor no facilitó las interacciones de los reacios a hablar ante la clase					Todos los alumnos tuvieron ocasión de hablar
Algunos alumnos ignoran las llamadas del profesor					El distraído corrige su actitud tan pronto como el profesor se ha dirigido a él
Algunos abandonen la tarea asignada					Todos, o casi todos, han procurado terminar la tarea
Hay algunos temerosos, tímidos					En general, se muestran confiados, relajados
Algunos parece que está soñando despiertos					Todos miran al profesor y al tablero
Algunos copian las tareas que hacen otros					En tareas evaluatorias ningún alumno busca copiar el trabajo a otro
No piden hablar, previa elevación de la mano					Siempre que desean hablar en voz alta a toda la clase o al profesor, levantan la mano y esperan que les indique la autorización
Hacen preguntas no relativas al tema					Todas las preguntas que hacen están relacionadas con el tema
No piden ayuda al profesor					Ordenadamente se levantan de sus asientos y aguardan junto a la mesa del profesor a que éste les invite a hablar
Pocos llevan sus trabajos para que los vea el profesor					Todos acuden a que el profesor apruebe lo realizado individualmente o en equipos
Ninguno se presta voluntario para responder					Muchos muestran su deseo de responder levantando la mano ante una pregunta
Pocos contestan correctamente lo que se les pregunta					La mayoría suelen responder correctamente en todo o en parte
Hay algunos que se quejan del ruido o de las molestias de otros					Nunca ningún alumno expresa su disgusto porque le impidan trabajar a gusto

Anexo 33: Cuestionario utilizado para la realización de la tesis

Cuestionario

Agradecimiento

En primer lugar, me gustaría darle las gracias por su interés en responder al presente cuestionario. Sin duda, su participación será de mucha utilidad en el proceso de investigación que estoy realizando y que forma parte de mi tesis doctoral.

Instrucciones

A continuación se presentará una serie de afirmaciones para que las valore según su experiencia profesional y de acuerdo a la siguiente escala:

0- No me lo he planteado

1- Estoy completamente de acuerdo

2- Estoy de acuerdo

3- Estoy en desacuerdo

4- Estoy completamente en desacuerdo

Las respuestas de este cuestionario son completamente anónimas y está garantizada la total confidencialidad de los datos individuales.

Datos personales y profesionales:

Edad		Sexo	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	Nacionalidad	
Años de experiencia docente	<input type="checkbox"/> Menos de 2 años <input type="checkbox"/> Entre 2 y 5 años <input type="checkbox"/> Entre 5 y 10 años <input type="checkbox"/> Más de 10 años	Nivel de enseñanza en donde trabaja actualmente	<input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria	Tipo de centro en donde trabaja	<input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Público
Localidad del centro en donde trabaja			Materia/s que imparte		
Durante su experiencia como profesor	1.- ¿Alguien ha observado su aula en alguna ocasión mientras impartía clase? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
	2.- En caso afirmativo: después de observar su clase, ¿tuvo una sesión de retroalimentación con el observador? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				

----- CUESTIONARIO -----					
0.- No me lo he planteado 1.- Completamente de acuerdo 2.- De acuerdo 3.- Desacuerdo 4.- Completo desacuerdo					
	0	1	2	3	4
1.- Cuando salgo de la clase, con mucha frecuencia, pienso en detalles que podía haber añadido a la sesión para mejorarla					
2.- Me desconciertan mucho las situaciones imprevistas en la clase					
3.- Es imposible responder a las necesidades particulares de todos los alumnos					
4.- Me interesa mucho que mis alumnos participen en clase					
5.- Si hay una persona externa que observa y analiza la manera de impartir la clase, la realidad del aula se va a ver muy alterada					
6.- He mejorado bastante como profesor en este curso escolar					
7.- Estoy seguro de que aprendería bastante si observo la clase de otros compañeros					
8.- Siento que mis alumnos me aprecian y respetan					
9.- Conozco cuáles son las actividades que más interesan a mis alumnos					
10.- Me preocupa sentirme inseguro como profesor					
11.- Conozco bien cuáles son mis cualidades como profesor					
12.- No es ético que haya un observador externo en una clase					
13.- Es complicado que alguien pueda ayudarme en mi trabajo como profesor					
14.- No me importaría que un compañero observara alguna de mis clases					
15.- Me preocupo por innovar en mis clases					
16.- Cuando mis alumnos se equivocan en una respuesta, casi siempre utilizo la misma estrategia para corregirles					
17.- Me siento mucho más seguro impartiendo clase que cuando empecé como profesor					
18.- Durante mis clases soy consciente de que presto atención a todos mis alumnos					
19.- En mis clases siempre realizo actividades destinadas a que participen todos los alumnos					
20.- Los profesores con poca experiencia son los únicos que se podrían beneficiar de que haya un observador externo que analice sus clases					
21.- Cada clase es un reto nuevo que me permite mejorar como profesor					
22.- Me gustaría conocer cómo imparten clase mis compañeros					
23.- No creo que necesite participar mucho en actividades de formación del profesorado					
24.- Me encuentro a gusto con la forma en la que enseño					
25.- Consigo atender a las necesidades de los alumnos mucho mejor que cuando empecé a trabajar como profesor					

26.- Soy consciente de mi comunicación no verbal y de los movimientos que hago durante mi clase					
27.- Actualmente tengo lo que se puede llamar vocación docente					
28.- Que los alumnos aprendan depende, en la mayor parte, del trabajo del profesor					
29.- Si me plantean la oportunidad, no tendría inconveniente en invertir mi tiempo y esfuerzo, para asesorar a profesores con menos experiencia que yo					
30.- La mejor manera de conocer cómo imparten clase otros compañeros es observando alguna de sus sesiones					
31.- Hay muchos comportamientos de la clase que no sé cómo tratar					
32.- Cuando salgo del aula, me siento menos cansado que cuando empecé a trabajar como profesor					
33.- Me preocupa lo que mis compañeros piensen de mí					
34.- A menudo me planteo si lo que hago como profesor merece la pena					
35.- Estoy actualizado respecto al uso de las TIC dentro del aula					
36.- La coordinación con otros compañeros es fundamental para mi trabajo					
37.- Me gustaría sacar más rendimiento a la jornada escolar					
38.- Durante este curso escolar he mejorado considerablemente mi manera de dirigir mis clases					
39.- El que haya una persona externa que observa y analiza la manera de impartir las clases de los profesores, puede servir como control del trabajo del profesor pero nunca como herramienta para que el profesor observado se forme					
40.- Mi principal objetivo al entrar en el aula es que sea una clase ordenada					
41.- Me preocupo por aprender a tratar mejor todas las situaciones que ocurren en el aula					
42.- Sé cómo afrontar situaciones que antes consideraba difíciles					
43.- Muchas veces me desconcierta no saber lo que se espera de mí en el aula					
44.- La mejora de la enseñanza está en manos principalmente de los profesores					
45.- Puedo enumerar la mayoría de las estrategias que utilizo para motivar y dirigir la clase					
46.- Una persona externa que observa y analiza la clase puede percibir la mayoría de las cosas que ocurren en la sesión					
47.- Me preocupo por aprender nuevos métodos de enseñanza					
48.- Otros profesores podrían aprender algo si observaran alguna de mis clases					
49.- Durante este curso escolar tengo más confianza en cómo hago mi trabajo					
50.- Dedico bastante tiempo en seguir mejorando en mi profesión					

----- MUCHAS GRACIAS -----

